

Svenskämnets estetiska dimensioner

Svenskämnets estetiska dimensioner

– i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar

Katharina Dahlbäck



©Katharina Dahlbäck, 2017

ISBN 978-91-7346-907 -4 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-908 -1 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i Svenskdidaktik, vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet.

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/51278>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Omslag: Johanna Dahlbäck

Foto: Johan Dahlbäck

Tryck: Ineko AB, Källered 2017

Abstract

Title: Aesthetic dimensions in the subject Swedish – in classroom, curricula and teachers' perceptions
Author: Katharina Dahlbäck
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7346-907-4 (print)
ISBN: 978-91-7346-908-1 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: Subject Swedish, music, aesthetic, literacy, curriculum, action research, multimodality, participation, critical discourse analysis.

This thesis explores aesthetic dimensions in the school subject Swedish in classroom, curricula and teachers' perceptions. In focus is the question about young pupils' (7 – 9 years old) possibilities to use different modalities in order to express themselves, communicate and learn. The overarching aim is to highlight obstacles and opportunities to include aesthetic expressions in the subject Swedish. Aesthetic forms of expression refer to both physical and virtual forms of literature, music, fine arts, film and dance. Using data obtained from action research, curricula and interviews, examined within a framework of sociocultural and social semiotic multimodal theory, the thesis provides an analysis of pupils' possibilities to create meaning through different sign systems within the subject Swedish.

To be able to fulfil the aim of the study, the design includes three different part studies. Study one, "*Music and Language in Interaction – An Action Research Study of First-Grade Pupils*" describes the ways children participate, communicate and interact in a structured program with language and music activities. The result shows how language and music activities in interaction contain a rich variety of communication and semiotic resources. Study two, "*Aesthetic interests and communicative forms, a curriculum study of Swedish as a school subject*" examines how aesthetic perspectives of the subject Swedish appear in curricula from 1969 to 2011. Critical discourse analysis shows that these communicative forms are included in the curriculum from 1980, but reduced in earlier and later curricula. Study three, "*Aesthetic interests and subject content, a study of teachers' perceptions of Swedish as a school subject*" consider, through critical discourse analysis, how six teachers position themselves in different discourses regarding their view of language.

The over all results of the three studies highlights a tension between different discourses, more specifically between a skill discourse and a multimodal discourse. Thus, different modalities are regarded in a vertical view, with written language as the “highest” form, or a horizontal view where expressions are valued equal, but useful for different purposes. The thesis shows that a skill-oriented subject Swedish dominates in classroom, curricula and teachers’ perceptions, but also that there are teachers, and school communities, who include the aesthetic means of expression in their teaching of Swedish. The result implies a discussion about pupils’ abilities to participate in, and master, literacy in different contexts as a democratic right. Hence, the thesis raises the question of conditions for a multimodal subject of Swedish.

Till min mamma, Karin

Innehållsförteckning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING.....	9
AVHANDLINGENS TEXTER	13
FÖRORD	15
KAPITEL 1. INTRODUKTION	17
Praxisorienterad forskning inom det svensksdidaktiska fältet.....	18
Legitimering av svenskämnet	20
Syfte och frågeställningar	23
Avhandlingens disposition.....	24
KAPITEL 2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	25
Sociokulturell teoribildning.....	26
Lärande, kunskap och utveckling.....	28
Språk som redskap för att tänka, lära och skapa	33
Fantasi, kreativitet och skapande	37
Literacy.....	40
Socialsemiotik och multimodalitet.....	44
Sammanfattning.....	46
KAPITEL 3. BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING	47
Estetik	47
Estetiska uttrycksformer i skolan.....	49
Estetiska uttrycksformer i relation till lärande	50
Lärande <i>i</i> och <i>genom</i> estetiska uttrycksformer.....	54
Svenskämnet med form, bildning eller funktion i fokus.....	57
Musikämnets utveckling.....	60
Svenska och musik.....	61
Inkludering av estetiska uttrycksformer i svenskämnet.....	66
Sammanfattning.....	69

KAPITEL 4. METOD	71
Aktionsforskning som ansats, studie 1	73
Kritisk närläsning och kritisk diskursanalys, studie 2	75
Intervjuer och kritisk diskursanalys, studie 3	77
Trovärdighet.....	80
Etiska överväganden	83
Forskarroll	85
Metoddiskussion.....	86
 KAPITEL 5. SAMMANFATTNING AV AVHANDLINGENS ARTIKLAR.....	 89
Studie 1. Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1	89
Studie 2. Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11	90
Studie 3. Lärares uppfattningar om estetiska uttrycksformer i svenskämnet	92
 KAPITEL 6. ÖVERGRIPANDE RESULTAT	 95
Organisation av svenskundervisning i klassrum och skola.....	95
Synsätt på svenskämnet.....	99
Lärares kunskaper i och om estetiska uttrycksformer	104
Ett multimodalt svenskämne.....	105
Användning av olika teckensystem.....	109
Sammanfattning.....	110
 KAPITEL 7. DISKUSSION	 113
Innehåll och arbetssätt i svenskämnet	113
Vertikal och horisontell språksyn	116
Estetiska uttrycksformer i svenskämnet	118
Svenska som ett multimodalt demokratiämne.....	123
Vidare forskning.....	125
Slutord.....	126
 SUMMARY.....	 129
Introduction and Research Aims	129
Purpose and questions.....	130
Theoretical framework	130
Previous Research	132
Method.....	134

Summaries of the Studies.....	135
Summarising the Result of the Three Studies.....	136
Organization of Swedish teaching in classrooms and school.....	136
Views on the subject Swedish	137
A multimodal Swedish topic.....	137
Discussion	138
REFERENSER	141

Avhandlingens texter

Denna avhandling är baserad på följande texter. I kappan refererar jag till dem som studie ett, två och tre.

Studie 1

Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1*. Göteborg: Göteborgs universitet. ISBN: 978-91-978477-6-6
<http://hdl.handle.net/2077/27887>

Studie 2

Dahlbäck, K., & Lyngfelt, A. (2017). *Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11*. Educare 2017 in press.

Studie 3

Dahlbäck, K. (2016). *Lärares uppfattningar om betydelsen av estetiska uttrycksformer i svenskämnet*. In *Information - Nordic Journal of Art and Research*, 5(2)
doi:10.7577/if.v5i2.1851
<https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/1851/1673>

Tillåtelse att publicera originaltexterna i denna avhandling har givits av förlag och medförfattare.

Förord

Nu är den färdigskriven! Avhandlingen. Det är så många personer som har bidragit till utformning och färdigställande av detta arbete. Mina forskarstudier började i Nationella forskarskolan i musikpedagogik, och jag börjar med ett stort tack till Bengt Olsson som var min huvudhandledare under den första delen av avhandlingsarbetet. Ann-Christine Wennergren, biträdande handledare, visade att aktionsforskning ”ger kraft och har hög kulfaktor” vilket jag är innerligt tacksam för. Det var också värdefullt att ingå i den doktorandgrupp som följdes åt genom forskarskolan, och som också fortsätter att samarbeta genom Vejbystrandsgruppen. Tack Carina Borgström-Källén, Annette Mars, Annika Falthin, Sverker Zadig, Susanna Leijonhufvud, Johan Nyberg, Karl Asp, Jens Ideland, Joakim Hellgren, Fredrik Pålsson och Peter Falthin för synpunkter och surpunkter under resans gång. Högskolan för scen och musik var min arbetsplats fram till licputationen, tack till alla er som var med under dessa år.

När licentiatuppsatsen var klar återvände jag till mitt tidigare arbete i kultur- och grundskola, vilket var roligt, men samtidigt ville jag fortsätta med skolutveckling, forskning och skrivande. Jag började på Institutionen för didaktik och pedagogisk profession i Göteborg och fick ganska snart möjlighet att fortsätta mina doktorandstudier, nu inom svensksdidaktik.

Tack alla kollegor – speciellt ni underbara svensksdidaktiker förstås – på institutionen. Susanne Staf och Eva Borgfeldt är de doktorandkollegor som jag har delat rum med, tack för stöd och uppmuntran. Institutionen har under några år arrangerat skrivarveckor på Gullbrannagården utanför Halmstad där jag har fått delta. Det är en fin miljö, och en möjlighet att bli inspirerad av andra doktorander och forskare, så där har arbetet tagit små skutt framåt.

Mina handledare Anna Lyngfelt och Cecilia Ferm Almqvist – ja, ni förtjänar varsin guldmedalj. Jag är imponerad av er fantastiska förmåga att handleda, läsa, kommentera och utmana mig. Den litteratur jag läst, de texter jag skrivit och de möten som varit under åren är starkt kopplade till olika platser. Tiller hör ihop med Holmenkollen och Vygotskij med de där varma sommardagarna i lusthuset. Anna, mitt doktorandminne med dig blir, bland mycket annat, caféet i Marstrand där vi satt i en mysig miljö, men med en

krävande genomgång av mitt manus. Cecilia, våra möten förknippas med Enskede gamla bageri och diskussioner om det fortsatta arbetet där det alltid funnits många trådar att nysta i. Slutspurten och kappakampen är ett kapitel för sig, ja ni vet hur viktiga ni är och har varit, TACK! Vid etappseminarier har Anette Olin, Marie-Helén Zimmerman, Sture Brändström och Sylvi Penne bidragit med skarpa läsningar och värdefulla synpunkter. Samtliga deltagare i de studier som genomförts förtjänar också ett varmt tack.

Forskarstudier tar flera år i anspråk och livet innehåller både ljusa och mörka sidor. Då finns de där möjligheterna att gå in i andra dimensioner där tids- och rumsuppfattningar är annorlunda. Timmarna kan flyga fram eller vara evighetslånga, konst, musik, litteratur och vetenskap, ja, bildningsresan är lång och vindlande. Trådar av olika slag har följt med under hela livet, en del leder vidare, en del försvinner och nya dyker upp. En del trasslar ihop sig, men väven vävs och mönster träder fram, försvinner och förändras. Det började med alla sagor och berättelser, tack mamma, ditt stora intresse för litteratur och lärande har smittat av sig. Tänk att du fick rymma hemifrån för att få fortsätta din skolgång, medan bröderna självklart skulle få studera. Tack alla fina vänner och hela stora släkten (två figurer av Maria Sunnerstam). Men, vad vore alla dagar utan min närmaste familj: Marika, Anders, Anton, Alexander, Johanna och Felicia, ni är så fantastiska och ger livet mening. Tack för att du ville göra omslaget Johanna, det är precis det rätta för den här boken! Det sista och största tacket är till dig Johan. Du vet. Att jag får bo här på Mauritzberg med dig, det är det allra, allra bästa.

Enivrez-vous

Il faut être toujours ivre. Tout est là : c'est l'unique question. Pour ne pas sentir l'horrible fardeau du Temps qui brise vos épaules et vous penche vers la terre, il faut vous enivrer sans trêve.

Mais de quoi ? De vin, de poésie ou de vertu, à votre guise. Mais enivrez-vous.

(Baudelaire)

Kapitel 1. Introduktion

Svenskämnet kan ses som ett skolämne där innehåll, metoder och syften förändras och förhandlas genom styrdokument, ämnestraditioner och lärares uppfattningar. Det kan sägas vara ett språk- och litteraturämne där språk och litteratur har givits varierande utrymme över tid och i olika skolformer. Ämnet räknas inte till de estetiska ämnena i skolan, även om det innehåller områden som kan beskrivas som estetiskt inriktade, så som lyrik, dramatik och prosa (Thavenius, 2004).

I föreliggande avhandling avser jag att utforska svenskämnets estetiska dimensioner genom att belysa och problematisera estetiska uttrycksformer i svenskämnet.¹ Med estetiska uttrycksformer avses både fysiska och virtuella former av litteratur, musik, bild och form, film, drama och dans. Även om en undervisningskontext innehåller såväl teoretisk, praktisk som estetisk kunskap tilldelas estetisk kunskap ofta en underordnad roll i utbildningssammanhang (Saar, 2005; Hansson Stenhammar, 2015). Detta kan verka paradoxalt, eftersom estetiska värden samtidigt framhålls i styrdokument och estetiska uttrycksformer lyfts fram som en resurs för lärande (Lindström, 2012; Selander & Kress, 2010; Persson, 2005; Bamford, 2009). En fråga som är värd att ställa med grund i ovanstående är vilket svenskämne barn möter i skolan under de första skolåren, i årskurs ett till tre.

Mitt intresse för att undersöka svenskämnet just under de första skolåren grundar sig i mina egna erfarenheter av språkutvecklande arbete från förskoleklass till årskurs tre. En anledning att belysa området är också att estetiska uttrycksformer inte längre ingår som egna ämnen (musik, bild) i lärarutbildningen för blivande lärare F–3 (från 2011), samtidigt som de betonas i gällande styrdokument (Skolverket, 2011). För att synliggöra hinder och möjligheter för arbete med estetiska uttrycksformer i svenskämnet, främst i årskurs ett till tre, har jag valt att genomföra tre olika studier. Min förhoppning är att de tillsammans skall bidra till att ge nya perspektiv på

¹ Med estetiska dimensioner avses att gå in i olika världar, tids- och rumsuppfattningar via estetiska uttrycksformer, vilket Vygotskij beskriver med att konstnärliga fantasibilder kan framkalla en ”hel komplicerad värld av upplevelser och känslor hos människan” (1995, s. 25).

svenskämnet. I mitt arbete som lärare har musik utgjort ett eget skolämne, men det har också varit ett didaktiskt verktyg för arbete med språkutveckling, temaarbeten, inkludering och social gemenskap. Inom svensksdidaktisk forskning lyfts dessutom vikten av flera uttrycks- och kommunikationsvägar fram för barns språkutveckling, både för barn med svenska som modersmål och barn med svenska som andraspråk (Liberg, 2007; Bergöö, 2005; Jönsson & Godhe, 2016; Molloy, 2007; Naucélér, 2013; Schmidt, 2013). Trots att såväl verbalspråk som musik är ljudsystem som innehåller samma parametrar – puls, rytm, betoning, melodi, dynamik – finns endast ett fåtal studier som implicerar vad det skulle kunna innebära för praktiken att kombinera dessa ljudsystem i språkutvecklande arbete genom att tala, sjunga, lyssna, läsa och skriva. Något som är värt att fundera över är därmed i vilken grad estetiska uttrycksformer är möjliga att inkludera i språkutvecklande arbete under de första skolåren.

Praxisorienterad forskning inom det svensksdidaktiska fältet

Avhandlingens frågeställningar utgår från skolpraktiken och mina egna erfarenheter som lärare i musik och svenska i olika skolformer.

Steget från aktuell läs- och skrivpedagogisk forskning till praktiken är enligt Tjernberg (2013) alltför långt. Det finns därför ett behov av praxisorienterad forskning som skapar kunskap i dialog med fältet och bidrar till utveckling av den pedagogiska verksamheten (ibid.). De frågor kring ämnesövergripandearbete med svenska och musik som behandlas i den första studien bildar utgångspunkt för nya frågor i avhandlingens två följande studier inom det svensksdidaktiska fältet.

Forskningsämnet svenska med didaktisk inriktning (Smdi i citatet nedan) återspeglar skolämnet svenska och har rötter i litteratur- och språkvetenskap. Det beskrivs av Ewald (2007) som ett ungt forskningsämne i den ämnesdidaktiska familjen:

”Svenska” i Smdi ska förstås som en föränderlig konstruktion med öppna gränser såväl mot skolans och lärarutbildningarnas olika svensk- ämneskonstruktioner som mot andra akademiska discipliner och ett brett fält av litterära, språkliga, kulturella och estetiska praktiker med didaktisk relevans i och utanför skolan (Ewald, 2007, s. 103).

”Svenska” i ovanstående definition, med öppna gränser mot andra discipliner och praktiker, är förenligt med forskningsområdet ”literacy”.² Bland de första forskarna som beskrev literacy som en social praktik finns Scribner och Cole (1981) samt Street (1984). Literacy innebär att den sociala kontext som texter ingår i betonas. Literacykompetens kan då beskrivas som kompetens att tolka och förstå texter och andra teckensystem samt medvetenhet om hur språk och teckensystem används i skilda kontexter. En god literacykompetens underlättar därmed lärande inom skilda ämnesområden, exempelvis svenska, musik och matematik (Barton, 2007; Gee, 2014).

Även om svenska och musik utgör två olika ämnesområden, kan de betraktas från en metanivå och ur ett literacyperspektiv som språk-, uttrycks- och kommunikationsformer. Att musik är den estetiska uttrycksform som ofta används som exempel i avhandlingen grundar sig på min egen utbildning som lärare i svenska och musik samt mina erfarenheter från undervisning av dessa ämnen i olika skolformer (grundskola, gymnasiesärskola, studieförbund, kulturskola och lärarutbildning).

Tidigare forskning om yngre barns språkutveckling har i första hand fokuserat hur barn lär sig att läsa och skriva samt vilka skriftspråkliga texter elever möter i skolan (Liberg, 1990; Lundberg, 2001; Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006; Kullberg & Nielsen, 2008; Fast, 2007; Schmidt, 2013). De estetiska uttrycksformernas betydelse för kommunikation, lärande och språkutveckling har inte i någon högre grad hittills betonats i forskning om svenskämnet och barns språkutveckling. Den forskning som finns, exempelvis om multimodala texter, undersöker framförallt hur bild och text används och samspelar (Selander, 2009; Kress, 2003; Malmström, 2013). Föreliggande avhandling vill bidra till att synliggöra estetiska aspekter av svenskämnet och svenskundervisningen med framför allt musik som exempel.

Malmgren (1996) beskriver svenskämnet utifrån tre ämneskonceptioner som fortfarande är aktuella: svenska med språkliga färdigheter i fokus, ett *färdighetsämne*, svenska med kultur och litteraturläsning i centrum, ett *bildningsämne*, och svenska i ett kunskapssökande arbete med språklig kommunikation i ett sammanhang, ett *erfarenhetspedagogiskt ämne*. Genom studien vill jag undersöka det svenskämne som konstrueras och rekonstrueras

² I kappan används det engelska ordet *literacy* eftersom det försvenskade begreppet *litteracitet* ”delvis hör ihop med mer lingvistiska tolkningar av begreppet” (Jönsson & Godhe, 2016, s. 64).

genom styrdokument, lärarutbildning och ämnestraditioner. Lärares uppfattningar påverkar också svenskämnet innehåll och den språksyn som elever skolas in i. I avhandlingen definieras språk och flerspråkighet som verbalspråk med olika språkliga och kulturella rötter och knyts till estetiska uttrycksformer.³

Legitimering av svenskämnet

I dagens marknadsstyrda samhälle finns ett tydligt nyttotänkande med en vision om målorientering och tydliga ämneskunskaper som kan erövrats och mätas (Liedman, 2011). Tidigare ingick den svenska skolan i ett samhälleligt projekt, medan den idag enligt Bergöö (2005) är marknadsanpassad med mätbara kvalitetskrav och kostnadseffektivitet som mål. Professionsstyrning av skolan har minskat till förmån för byråkratisk styrning och marknadsstyrning. En professionell lärare framställs i dagens skolpolitiska texter som en kontrollerande och kvalitetssäkrande lärare, medan lärare själva betonar vikten av flexibilitet och autonomi i läraruppdraget (Mickwitz, 2015). Dessutom har det fria skolvalet i Sverige medfört att skolor är utsatta för konkurrens vilket medfört segregation och en prestationsproblematik (Schwartz, 2013).

Vad blir då legitimt att arbeta med i svenskämnet i dagens skola? Estetiska uttrycksformer riskerar att betraktas som alternativa former för lärande och det kan även finnas en kompensatorisk syn på estetiska ämnen och processer i utbildning, exempelvis som medel för att stärka elevers självkänsla (Marner & Örtengren, 2003; Lindgren, 2006; Persson, 2012). Det finns även en risk att svenskämnet, på samma sätt som musikämnet, i första hand används instrumentellt som ett medel för att uppnå mål i andra ämnen. Exempelvis kan skönlitteraturens ställning ifrågasättas ur ett nyttoperspektiv när en pragmatisk syn på språk ser skönlitteratur som verktyg för att till exempel träna läsning, empatisk förmåga eller bidra till demokratisk fostran (Degerman, 2012). Skönlitteratur som estetisk kunskap, med språkrytm, bilder och klanger har enligt Degerman marginaliserats i svenskämnet.

När nyttoeffekter av att arbeta med estetiska uttrycksformer kan påvisas för elevers lärande, liksom ekonomiska värden för samhället, kan argument för att använda estetiska uttrycksformer i skolan få större genomslag än när de

³ Med verbalspråk avses i avhandlingen såväl muntligt som skriftligt språk.

legitimeras utifrån sina egna värden (Degerman, 2012). De legitimeringar som existerar, både för skönlitteratur och estetiska uttrycksformer, behöver enligt Persson (2012) också utmanas. Den ”goda” litteraturen och konsten förväntas bidra till positiva effekter som demokrati, goda medborgare, rationellt tänkande och ekonomiskt välstånd. Samtidigt blir debatten om egenvärdet problematisk, då det mycket väl kan finnas både intrinsikala (inre, egna värden) och instrumentella mål med estetiska aktiviteter (Rosenblatt, 1938/1970). Ett aktuellt exempel är El Sistema, orkesterverksamhet för barn och ungdomar med såväl musikaliska (att barn lär sig spela ett instrument i orkester), som sociala mål (social integration och demokratisk utveckling) (Bergman & Lindgren, 2014). På samma sätt som El Sistema har både musikaliska och sociala mål, skulle ett arbete där svenska och musik integreras kunna ha både språkutvecklande och musikaliska mål. Liksom instrumentell användning av musik ifrågasätts i musikpedagogisk forskning, förekommer det att instrumentell användning av litteratur framställs som misslyckad pedagogik, enligt Årheim (2009). Det behöver dock inte finnas någon motsättning mellan läsararter, exempelvis estetisk läsning och informationssökning, eftersom läsare kan växla mellan olika sätt att läsa i olika situationer (Rosenblatt, 1970). Den unika potentialen i estetiska uttrycksformer, när det gäller litteratur, musik, bild eller något annat, består kanske i att de kan användas både som mål och medel.

Både kultur och estetik framställs i styrdokumentet som positivt laddade: ”[K]ultur framstår som det magiska lösenord som kan skapa försoning och harmoni där det råder splittring och konflikter.” (Persson, 2005, s. 38). Det kan verka som en enkel lösning att belysa och diskutera konflikter och problem genom att använda estetiska uttrycksformer medan det i själva verket ofta är ett komplext arbete att uttrycka sig estetiskt. Inom estetiska uttrycksformer kan det finnas utrymme både för att lära sig genom att själv utöva en uttrycksform och genom att ta del av ett estetiskt uttryck (Ferm Thorgersen, 2015). Målet är kanske inte heller att i första hand skapa försoning och harmoni, utan att skapa förståelse för olika värderingar och synsätt. Molloy (2007) beskriver läsning av skönlitteratur som en social aktivitet där texter kan undersökas utifrån de frågor elever själva vill diskutera. Detta kan bidra till att synliggöra elevers olika värderingar och uppfattningar. En sådan social och litterär miljö i klassrummet innebär enligt Langer (2005) att elever läser, skriver och samtalar om texter. För att kunna ta del av varandras erfarenheter behövs mer av ett kollektivt *vi*, där elever tillsammans

läser, samtalar, lyssnar, tolkar, skriver och tänker kring ett innehåll (ibid.). Då behöver det även finnas utrymme för litteratur som provocerar tänkandet och frågor som kan ge upphov till konflikter. Frågor om makt och maktlöshet kan kopplas till konflikter, och förslag på lösningar kan diskuteras med underbyggda argument. Frågor om vilka språkliga praktiker som dominerar eller är marginaliserade behöver också beaktas, enligt Bergöö (2005). Om moraliska och etiska frågor ska kunna diskuteras inom svenskämnet krävs att det också öppnar sig mot andra ämnen. Samtal kring läsning av texter kan då, enligt Molloy, fungera demokratiskt fostrande och belysa orättvisor i såväl texter som elevers egna liv. Molloy efterlyser en förstärkning av estetiska inslag i svenskämnet där elever tillsammans gestaltar ett ämnesinnehåll med video, digitala berättelser och dramatiseringar.

Människor kommunicerar och skapar mening genom flera olika teckensystem, även om det skrivna ordet sedan antiken haft en särställning i den västerländska kulturen. Att kunna producera texter och trycka böcker är dock idag bara ett av många sätt att nå ut med ett budskap eller en berättelse om världen, vilket blir tydligt i skiftet från bok till datorskärm (Kress, 2003; Cope & Kalantzis, 2009). Begreppet multimodalitet är då användbart, eftersom det belyser människans möjligheter att använda och kombinera olika modaliteter och kommunikationsvägar (Selander & Kress, 2010). Exempel på modaliteter är tal, skrift, ljud, musik, bilder, färg och form, ljus, gester och rörelse. En förutsättning för att kunna använda, välja och kombinera modaliteter är mediespecifika kunskaper i språkliga och estetiska uttrycksformer, det vill säga kunskaper i exempelvis svenska, bild eller musik. Förutom mediespecifika kunskaper krävs även literacykompetens som innebär en metaförståelse för hur språk och teckensystem kan användas och kombineras i skilda diskurser (ibid.). I vår tid förändrar nya kommunikationsformer distribution av makt och behöver relateras till frågor om klass, genus och etnicitet. Det är bland annat detta som leder fram till frågan om vilka skriftspråkliga praktiker som dominerar i samhället och vilka som marginaliseras, samt utrymmet för estetiska uttrycksformer.

I FN:s barnkonvention betonas också yttrandefrihet som en rättighet för barn (UNICEF, 2009). Detta för med sig konsekvenser för svenskämnet och svensklärarutbildningen, enligt Malmgren (2003), som hävdar att även bild, film, musik, dans och drama behöver innefattas i språkbegreppet. Skriftspråket är enligt Selander och Kress (2010) inte heller längre

dominerande i samhället; texter är multimodala genom layout, bilder och tabeller med mera.

Skriftspråskulturens dominans i skolan leder, enligt Marner och Örtegren (2003), till att de estetiska ämnena marginaliseras. De hävdar att detta är olyckligt ur ett mångfalds- och delaktighetsperspektiv eftersom kreativitet och egna initiativ krävs i mötet med nya medier och kulturer. I stället för en segregerad språksyn, med en vertikal syn på textbegreppet som innebär att verbalspråk prioriteras, förespråkar Marner och Örtegren en horisontell syn på textbegreppet där estetiska uttrycksformer inkluderas och är likvärdiga. En horisontell språksyn tolkas inte här som en motsättning mellan verbalspråk och estetiska uttrycksformer utan som en förklaringsmodell där kunskaper, ämnesdjup och ämnesspråk inom varje ämnesområde respekteras.

För att ta sig in i dessa olika ämnesdiskurser behöver elever undervisning och stöd (Gee, 2014; Bruner, 1996). Även om verbalspråket enligt Vygotskij (1934/1999) är människans viktigaste redskap för kommunikation och lärande, utgör det ingen motsats till lärande och tänkande *i* och *genom* estetiska uttrycksformer. Konst inverkar enligt Vygotskij (1930/1995) på människans inre värld av tankar, begrepp och känslor och han lyfter fram betydelsen av fantasi, kreativitet och skapande processer. Ur ett svenskdidaktiskt perspektiv och med utgångspunkt i fantasi, kreativitet och skapande är det av intresse hur människor använder sin narrativa förmåga för att gestalta erfarenheter och kunskaper med olika språk, medier och modaliteter.

Eftersom grundläggande kommunikativa villkor har förändrats i dagens digitala multimodala samhälle är literacykompetens nödvändig för lärande inom olika ämnesområden. Ovanstående presenterade tankegångar leder fram till avhandlingens intresse för att synliggöra estetiska uttrycksformers betydelse i svenskämnet. Avhandlingens fokus är därmed svenskämnet, svenskundervisning och estetiska uttrycksformer. Utifrån ovanstående formulerades syftet och frågeställningarna här nedan.

Syfte och frågeställningar

Avhandlingens övergripande syfte är att synliggöra hinder och möjligheter för arbete med estetiska uttrycksformer i svenskämnet. Följande frågeställningar har formulerats med utgångspunkt i syftet:

1. Vilka möjligheter för deltagande och lärande i svenskämnet visar sig i ett utvecklingsarbete där svenska och musik integreras?
2. Vilket utrymme ger kursplaner i svenska från 1969 – 2011 lärare att arbeta med estetiska uttrycksformer?
3. Vilka uppfattningar ger lärare uttryck för när de uttalar sig om hinder och möjligheter för estetiska uttrycksformer i svenskundervisningen?

Avhandlingens frågeställningar har undersökts i tre studier med avsikt att uppnå det övergripande syftet. Den första studien behandlar vilken betydelse musik kan ha för språkligt lärande när svenska och musik integreras i undervisning. I den andra studien tydliggörs vilket utrymme estetiska uttrycksformer har i svenskämnet från *Lgr 69* till *Lgr 11*.⁴ Den tredje studien undersöker lärares uppfattningar om estetiska uttrycksformers betydelse i svenskämnet. Samtliga studier är inriktade på årskurs ett till tre i grundskolan.

Avhandlingens disposition

Avhandlingens tre olika studier binds samman av en kappa. Efter detta inledande kapitel behandlas i kapitel två avhandlingens teoretiska utgångspunkter och begrepp. Sociokulturella, socialsemiotiska och kognitiva teoribildningar bidrar med perspektiv som varit fruktbara för samtliga studier.⁵ I kapitel tre beskrivs bakgrund och tidigare forskning med relevans för avhandlingen. De ämnen som tas upp – estetik, svenska och musik – är av betydelse för samtliga studier. Därefter följer kapitel fyra där de olika metoder som har använts redovisas. Avhandlingen innehåller en studie med aktionsforskning som ansats, och två studier där kritisk diskursanalys använts som analysmetod. Studiernas empiri består av videofilmer, styrdokument och transkriptioner av associationsintervjuer. De tre studier som ingår sammanfattas i kapitel fem och finns i sin helhet som bilagor efter kappans referenser. Det övergripande resultatet från de tre studier som ingår presenteras utifrån tre teman i kapitel sex. Slutligen följer en diskussion i kapitel sju där svenskämnet i förhållande till estetiska uttrycksformer diskuteras.

⁴ Lgr, förkortning för "Läroplan för grundskolan", följt av årtal, här 1969, Lgr 11 från år 2011.

⁵ I avhandlingen valdes socialsemiotik som översättning av eng. social semiotic. Social semiotic översätts även till sociosemiotik på svenska.

Kapitel 2. Teoretiska utgångspunkter

För att belysa och problematisera de möjligheter för lärande i och genom olika uttrycks- och kommunikationsformer elever kan erbjudas i svenskundervisning används i avhandlingen främst sociokulturell teori, kompletterat med socialsemiotiska och kognitiva teoribildningar. Ett sociokulturellt perspektiv på kunskapsutveckling har också legat till grund för studiens design. Följande kapitel behandlar avhandlingens teoretiska utgångspunkter samt hur centrala begrepp förstås och används i studien. Kapitlet inleds med en kortfattad beskrivning av sociokulturell teoribildning (Vygotskij, 1995, 1999; Säljö, 2000, 2005). I studien används Vygotskijs (1999) beskrivning av hur barn socialiseras in i en kulturell kontext som en förklaringsmodell för den omgivande miljöns betydelse för barns språkutveckling och möjligheter till lärande. Ett centralt begrepp i sociokulturell teoribildning är *mediering* (Säljö, 2005). Omvärlden medieras enligt detta sätt att se genom att människor förstår och uppfattar omgivningen genom tecken och symboler. Det språk och de begrepp som används i barns sociala kontexter, både i och utanför skolan, avgör enligt Vygotskij hur barn uppfattar specifika mönster i omvärlden, samt hur språk och tankar utvecklas. Säljö (2005) använder begreppet *kulturella redskap*. Kulturella redskap kan vara såväl fysiska som intellektuella, vilket jag återkommer till. Lärande genom kulturella redskap förstås i studien som situerat i en social praktik. Efter avsnittet om sociokulturell teoribildning följer en diskussion om hur en sociokulturell syn på *lärande*, *kunskap* och *utveckling* kan sammanföras med kognitionsforskning. Kombinationen används i studien för att kunna beskriva barns möjligheter till lärande utifrån både sina sociokulturella och biologiska förutsättningar.

Nästföljande del i kapitlet definierar språkbegreppet som redskap för att tänka, lära och skapa. Med utgångspunkt i socialsemiotisk teoribildning (Kress, 2003; Jewitt, 2011; van Leeuwen, 2005) förstås i avhandlingen *språk* som socialt och kulturellt skapade, samt under ständig utveckling. Språkbegreppet innefattar i denna avhandling även estetiska uttrycksformer. Språk utgör därmed en mångfald av kommunikationsformer, teckensystem och kombinationsmöjligheter. Socialsemiotisk teoribildning bidrar med

perspektiv på olika språkformer, samt förklarar hur teckensystem kan användas multimodalt för meningsskapande. I avhandlingen fungerar Marner och Örtengrens (2003) begrepp *vertikal* och *horisontell språksyn* som verktyg för att förstå skilda sätt att betrakta olika språkformer i svenskämnet. Detta begreppspar belyser över- och underordningar inom olika synsätt på språkformer.

Fantasi, kreativitet och skapande är centrala begrepp i Vygotskijs (1995) teori och relevanta för frågeställningen om elevers möjligheter till lärande i och genom skilda kommunikations- och uttrycksformer. I syfte att förstå estetiska dimensioner i svenskämnet problematiseras mediespecifik kunskap som en förutsättning för att kunna välja uttrycks- och kommunikationsformer. Därefter ges en bakgrund till hur begreppen *literacy* och *multimodalitet* definieras och används i avhandlingen. Sist i kapitlet behandlas frågor om val och kombinationer av modaliteter, samt vilka representationsformer som värderas i skolkontexter.

Sociokulturell teoribildning

Den sociokulturella teoribildningen belyser framförallt den sociokulturella kontextens betydelse för lärande, kunskap och utveckling. Avhandlingen utgår främst från Vygotskijs (1995, 1999) och Säljös (2000, 2005) tankegångar. Enligt Vygotskij (1999) föds människor in i en historisk, kulturell och social miljö där omgivningen är av avgörande betydelse för deras kognitiva och sociala utveckling. Barn betraktas som subjekt som deltar i det sociala livet från första stund. Mediering utgör som tidigare nämnts ett centralt begrepp i sociokulturell teoribildning. Omvärldens specifika mönster – traditioner, värderingar och normer – medieras genom de kulturella redskap som finns i omgivningen (Säljö, 2005). Kulturella redskap kan dels vara intellektuella, exempelvis språkliga resurser, och dels fysiska redskap som människor skapar och använder. Både intellektuella och fysiska redskap påverkar hur barn socialiseras in i och uppfattar sin omvärld, samt hur meningsskapande sker. Den sociokulturella kontexten avgör vad barn får möjlighet att lära sig, och därigenom hur de utvecklas. I studien aktualiseras frågor om vilka kulturella redskap svenskämnet medieras genom, och vilket stoff elever erbjuds möjligheter att lära sig. Utifrån en sociokulturell teoribildning kan således både de språkliga resurser (flerspråkighet, verbalspråk, estetiska uttrycksformer) och de fysiska redskap (penna, papper, bilder, instrument, digitala redskap) elever

möter i svenskundervisningen ses som betydelsefulla för deras språkutveckling.

Vygotskij (1999) definierar hur tanke och språk utgör förutsättningar för människans medvetande och möjligheter att kommunicera, lära och skapa. Vygotskij ville förstå och förklara hur det mänskliga medvetandet utvecklas och beskriver hur språk först existerar på en interpsykologisk nivå, mellan människor. Därefter internaliseras språket till ett intrapsykologiskt plan, inom människor, och blir ett redskap att tänka med. En interpsykologisk verbal process, (som när barnet pratar högt med någon, exempelvis om hur ett problem ska lösas) kan transformeras och bli intrapsykologisk (att barnet tänker tyst och löser ett problem) och kunskapen (om hur detta problem ska lösas) har då internaliserats. Det är enligt Vygotskij dessa psykologiska processer, det vill säga hur ett yttre språk och mellanmänsklig kommunikation övergår till inre, egna tankar, som ligger till grund för mänskligt tänkande:

Det som i tanken finns simultant, utvecklar sig succesivt i språket. Man skulle kunna likna tanken vid ett svävande moln som släpper ifrån sig ett regn av ord. Därför är övergången från tänkande till språk en utomordentligt komplicerad process, där man styckar upp tanken och återskapar den i ord (Vygotskij, 1999, s. 466).

Tanken kan vara ordlös, som en händelse, bild eller musik, och kan som Vygotskij beskriver ovan återskapas med ”ett regn av ord”.

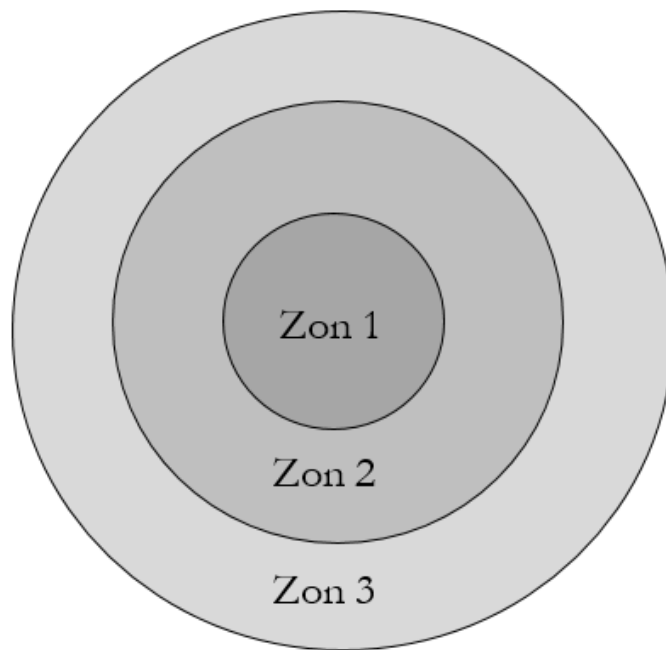
Vygotskijs (1999) förklaring till hur människor socialiseras in i olika ämnesområden har betydelse för förståelse av hur elever kan socialiseras in i svenskämnet och hur de lär sig att lyssna, tala, skriva, läsa, och förstå. Genom teorin om den proximala utvecklingszonen (zone of proximal development, ZPD) beskriver Vygotskij hur människor med hjälp av någon som är något mer kunnig inom ett område kan lära sig nya saker eller fördjupa kunskaper inom ett område (som att skriva, läsa eller sjunga). Inom den närmaste utvecklingszonen finns individens potentiella utvecklingsmöjligheter, det vill säga vad som är möjligt att lära sig genom sociala aktivitetsformer som att observera, leka, fråga, imitera, delta och utforska något, om individen får det stöd som krävs i processen (ibid.). Vad som är möjligt att lära begränsas av individens tillgång till kulturella redskap, motivation, förkunskaper och kognitiva förutsättningar, men även av den omgivande sociala praktiken och de kunskaper de personer som är ”handledare” i processen har utvecklat (Säljö, 2005). Det är därför rimligt att tänka sig att lärares kunskaper,

utbildning, erfarenheter och uppfattningar om olika språkliga uttrycksformer influerar hur de utformar svenskundervisningen. Därigenom påverkas elevers möjligheter att delta och lära, samt vilka kunskaper de får möjlighet att utveckla.

Människors medvetande formas således, enligt Vygotskij (1999), av den omgivande kulturen och av de sätt på vilka den medieras via tecken och symboler. Människans medvetande är föränderligt och utveckling av tänkande är beroende av språket, vilket Vygotskij benämner som tänkandets verktyg. En individs utveckling sker i samverkan mellan den omgivande kulturen och individens internaliseringsprocess där medvetandets strukturer byggs och förändras. Möjligheter att lära och socialiseras in i olika områden beror därmed både på sociokulturella faktorer och varje människas kognitiva förutsättningar. Därav följer att den mer kollektivt inriktade forskning som rör social praktik och interaktion kan kombineras med kognitionsteorier och hjärnforskning. Barns utveckling kan med andra ord förklaras både biologiskt och utifrån social praktik. Kognitionsteori används i studien i första hand för att diskutera vilken betydelse kognitiva förutsättningar kan ha för människors förmåga att uppfatta och kommunicera med ljud, både verbalspråkliga och musikaliska. Kognitiva aspekter beskrivs i avsnittet om svenska och musik i kapitel tre, där musik används som exempel på en estetisk uttrycksform som kan vara relevant i svenskämnet.

Lärande, kunskap och utveckling

Eftersom studien avser att problematisera elevers möjligheter till lärande behöver begreppen *lärande*, *kunskap* och *utveckling* definieras och relateras till varandra med utgångspunkt i sociokulturell teoribildning. Människor lär och utvecklas under hela livet enligt Vygotskij (1999). Utveckling beskrivs av Säljö (2000) med hjälp av tre kompetenszoner: 1) en zon av uppnådd kompetens, 2) den proximala utvecklingszonen och 3) en zon för framtida kompetens.



Figur 1. Utvecklingszoner, fritt efter Säljö (2000).

Lärande föregår utveckling eftersom människor utvecklas av att lära sig något, hävdar Vygotskij (1999). Därför är det mer intressant att veta var i utvecklingszonen en elev befinner sig, det vill säga vad eleven har möjlighet att lära sig, än vad den redan kan. I utvecklingszonen kan en elev lära sig nya saker med hjälp av handledning och stöttning (scaffolding). I sociokulturell teoribildning beskrivs lärande med hjälp av Vygotskijs förklaring av hur färdigheter och förmågor internaliseras. De färdigheter och förmågor som internaliserats ingår i den första zonen, uppnådd kompetens, till exempel att kunna läsa en text eller hantera ett fysiskt föremål som en cykel. När en individ lär sig något, exempelvis att läsa, har en extern process internaliserats vilket leder till att de kunskaper individen redan behärskar (bokstäver och ljud) transformeras (att kunna läsa). I det Vygotskij kallar den aktuella kunskapsnivån (zon 1 enligt Säljö, 2000) kan kunskaperna utvecklas vidare i en ständigt pågående internaliseringsprocess som växlar mellan externa och interna stadier. En elev som lär sig läsa försöker utifrån sina färdigheter och förmågor att läsa helord, urskilja språkljud, förknippa grafem med fonem och så vidare, använda dessa kunskaper för att läsa och förstå. När eleven har lärt sig läsa ingår *att kunna läsa* i elevens uppnådda kompetens. Att läsa ingår då i den första zonen som avser vad en individ kan klara själv i den aktuella utvecklingsnivån (ibid). Lärande påverkas av den omgivande sociokulturella

miljön, det vill säga vilka kulturella redskap som finns (exempelvis skriftspråk), och därmed är möjliga för individen att internalisera. I zon tre finns de framtida kompetenser som ännu inte är möjliga för en individ att erhålla.

Kunskaper kan utifrån ovanstående beskrivas som det kunnande, de färdigheter och de förmågor som människor internaliserat som uppnådd kompetens. De kunskaper en människa kan erövra beror på vilka färdigheter och förmågor som är möjliga att uppnå över tid i den sociala praktik hon befinner sig. Exempelvis behövs det en skriven text för att lära sig att läsa. Gustavsson (2000) framhåller att ordet ”kunskap” betyder både ”att kunna” och ”att skapa”. Även om kunskaper bärs av människor behöver det inte innebära att en individ vill, är intresserad, motiverad eller har förmågan att använda sina kunskaper. Hur användbara olika kunskaper är beror också på kontexten. Ett exempel på kunskap kan vara färdigheterna ”att skriva” eller ”att spela” vilka kan fungera i *en* kontext (exempelvis i skolan), men inte i en annan. Det betyder att färdigheten inte kan generaliseras till ”att kunna spela” eller ”att kunna skriva” i andra situationer. En person som har vissa färdigheter i att spela ett instrument, eller skriva en text, har kanske inte förmågan att använda sina färdigheter i andra kontexter, till exempel att skriva eller spela i en ny genre.⁶

I föreliggande avhandling definieras färdigheter som att kunna hantera fysiska och intellektuella redskap, till exempel att kunna skriva eller spela. Förmågor innebär dels att ha biologiska och sociokulturella förutsättningar att förvärva och etablera färdigheter, dels att kunna använda sina färdigheter och sitt kunnande i olika kontexter. En skicklig instrumentalist (med färdighet på sitt instrument) kan i vissa situationer sakna förmågan att använda sina färdigheter, exempelvis på grund av bristande genrekompetens eller nervositet. Det kan också krävas specifika sätt att spela eller skriva på som inte ingår i en persons musikaliska eller skriftliga repertoar av färdigheter eftersom språk och användande av språk skiljer sig åt mellan olika diskurser. Inom skilda diskurser används språk på specifika sätt, vilket innebär att kunskap om ett symbolsystem (exempelvis skriftspråket) är en dynamisk och föränderlig kompetens (Street, 2006; Gee, 2014; Barton, 2007). I avhandlingen används

⁶ Med ”genre” avses här olika indelningar av kulturella uttryckssätt, exempelvis inom litteratur (epik, lyrik, dramatik) eller musik (ex. klassisk musik, jazz, folkmusik). Inom lingvistisk forskning har olika texttyper identifierats (ex. berättande, argumenterande, instruerande) och en genrepedagogik utvecklats för att lära barn hur olika texter är konstruerade (Rose, Martin & Lövestedt, 2013). Genrepedagogik är emellertid inte föremål för undersökning i föreliggande avhandling.

begreppen färdighet och förmåga baserat på ovanstående resonemang. Vad innebär elevers – i vid bemärkelse – språkliga färdigheter och förmågor för deras möjligheter att delta och lära i svenskundervisningen?

Utveckling kan definieras som den förändring som sker hos individen i och med att det uppstår en förskjutning gällande *var* det fenomen som lärs befinner sig i de tre zonerna vid lärande (se figur 1 ovan). Enligt Vygotskij (1999) förändras medvetandets uppbyggnad under utvecklingens lopp. Medvetandet utvecklas som en helhet och genom varje etapp förändras den inre uppbyggnaden. Ett barn utvecklas enligt Vygotskij av att lära sig något. En del kunskaper, till exempel att lära sig läsa, kan betyda mycket för utvecklingen vilket uttrycks i följande citat: “Ett steg i inläringen kan betyda hundra steg i utvecklingen” (Vygotskij, 1999, s. 307). En del saker människor lär sig förändrar inte medvetandets struktur medan andra kan ge möjligheter att utveckla nya sätt att tänka och skapa strukturer. Från början kan något finnas i zonen för framtida kompetens (zon 3), som en möjlig kompetens att uppnå i framtiden, exempelvis att läsa. I och med att en individ lärt sig något som behövs för att uppnå kompetensen att läsa – exempelvis att förknippa fonem och grafem – förflyttas kompetensen till individens utvecklingszon (zon 2). I utvecklingszonen är kompetensen möjlig att uppnå – med stöd av någon kan individen lära sig att läsa. När individen kan läsa ingår kompetensen i den första zonen (zon 1) av uppnådd kompetens. Inom detta kunskapsområde har individen internaliserat färdigheten att läsa, och det är denna internaliseringsprocess som leder till utveckling. Individen har tillägnat sig kunskap om vad en skriven text är och hur den kan användas, och har erfarenhet av hur det går till att läsa. Vilken fortsatt utveckling som är möjlig beror på om individen fortsätter att träna, utmanas i den proximala utvecklingszonen och lär sig mer om att läsa så att kunskapen i den första zonen växer. Den individ som lärt sig att läsa har utvecklat kunskap om att läsa, och kan även identifiera sig som läsare. Utvecklingen som läsare kan sedan fortsätta, både på egen hand och med stöd av andra. Enligt Vygotskij utvecklas människor av att få utmaningar i den proximala utvecklingszonen och av att internalisera externa processer – på så sätt föregår lärande utveckling.

För att förklara relationen mellan lärande, utveckling och kunskap prövar jag att i en egen modell beskriva individens utveckling i tre steg. I denna modell utgår jag från Vygotskij's teori och Säljö's utvecklingszoner.

Utveckling under pågående lärande fram till uppnådd kompetens. Exempel: ett barn som befinner sig i den proximala utvecklingszonen (zon 2) och lär sig läsa helord och förknippa grafem och fonem. Här sker en internaliseringsprocess i växelverkan mellan externa och interna processer.

Utveckling genom reflektion över uppnådd kompetens till en metanivå av internaliserad kunskap. Exempel: ett barn som kan läsa (zon 1) och identifierar sig som läsare – ”Jag kan läsa och vet vad det innebär”. Ett talande exempel från Vygotskij är om en individ kan knyta en knut, men inte kan säga hur det går till. Den medvetna handlingen är inte medvetandegjord. Men, detta görande (att knyta en knut) kan bli ett objekt för medvetandet och därigenom bli medvetandegjort: ”Medvetandegörandet är en medvetandeakt, vars objekt är just själva medvetandets aktivitet” (Vygotskij, 1999, s. 293). Den icke medvetandegjorda handlingen kan också kallas ”tyst kunskap” (Molander, 1996) som kan synliggöras i handling. För att det ska bli ”kunskap i handling” krävs en växelverkan mellan handling och reflektion, enligt Molander.

Utveckling som katalysator av kunskap (uppnådd kompetens) till en fördjupad kunskap med högre grad av insikt och tillgodogörande av uppnådd kunskap. Exempel: ett barn som har förmåga att använda och utveckla sin kompetens och ser nya möjligheter att läsa (zon 1). Denna utveckling kan innebära att barnets syn på omvärlden förändras och kan därigenom fungera som katalysator, exempelvis så att barnet ser det magiska med att själv kunna ta sig in i nya föreställningsvärldar. Barnet kanske blir intresserad av att läsa längre texter. Spännande berättelser och intressanta fakta finns plötsligt åtkomliga att ta del av på egen hand. Att lära sig läsa skulle kunna beskrivas, i enlighet med Vygotskij, som ett lärande som innebär ett steg i inläring men kan medföra hundra steg i utveckling.

Individens utveckling kan ge nya möjligheter att agera och delta, vilket i sin tur kan leda till fortsatt lärande, och till att den första zonen med uppnådd kompetens växer. En individs utveckling ger möjligheter för denne att identifiera sig med personer inom olika kunskapsområden och förutsättningar att agera inom dessa. Utveckling och reflektion kan beskrivas som en metanivå, sammanvävd med lärande och de kunskaper individen internaliserar. I ett demokratiskt samhälle värderas vanligtvis en människas utveckling mot att bli läs- och skrivkunnig positivt medan utveckling mot att bli kriminell värderas negativt. Avgörande för omgivningens värdering av kunskap är individens förmåga att visa och använda kunskap. Hur estetiska uttrycksformer värderas inom svenskämnet torde med andra ord inverka på

hur och vad elever har möjlighet att lära. Genom språk kan människor mediera tankar, information och erfarenheter och därmed både uppleva och uttrycka mening (Vygotskij, 1999). För individens möjligheter att delta är det avgörande vilken kunskap som värderas, mäts och bedöms inom en diskurs (Selander & Kress, 2010). Vad som är möjligt att lära sig, att tänka och skapa, beror som tidigare nämnts på såväl människors omgivande sociokulturella miljö som på deras olika kognitiva förutsättningar. Hur svenska ses som möjligt att lära sig, till exempel genom att använda bild och musik, beror därmed på hur estetiska uttrycksformer värderas för elevers språkutveckling. Ovanstående resonemang, om vad som värderas och hur det medieras, är av intresse för studiens frågor om hur de språkliga uttrycksformer (i vid mening) elever möter i svenskundervisningen kan bidra till såväl kunskapsutveckling som personlig utveckling. Både Vygotskij (1999) och Bruner (1996) understryker att såväl den sociala miljön som individens kognitiva förutsättningar är betydelsefulla för individens utveckling. I nästa avsnitt sätts språk som redskap i fokus.

Språk som redskap för att tänka, lära och skapa

I enlighet med avhandlingens syfte att problematisera estetiska uttrycksformer i svenskämnet är de valda teoriernas språksyn relevanta att belysa. Inom sociokulturell teoribildning anses alla intellektuella och fysiska redskap som människor skapar och använder vara betydelsefulla (Vygotskij, 1999). Även inom socialsemiotisk teoribildning betonas att teckensystem (eng. *modes*) är socialt skapade, och mångfalden och kombinationen av samtliga teckensystem (exempelvis skriftspråk, bild, musik, dans) som skapas och används betonas. Socialsemiotisk teoribildning (Kress, 2003; Jewitt, 2011; van Leeuwen, 2005) används i studien för att belysa hur flera teckensystem, som i sig är mångfacetterade, kan ingå i sociala och kommunikativa sammanhang. Även om språksynen hos Vygotskij (1999) huvudsakligen är inriktad på verbalspråk finns det utrymme för en språksyn med ett vidgat språkbegrepp som även innefattar andra uttrycksformer. Därav följer att estetiska uttrycksformer, liksom verbalspråk, kan ses som kulturella redskap som människor använder sig av för att kommunicera och spegla den omgivande kulturen.

Att Vygotskij (1999) framhöll verbalspråket som människans viktigaste kommunikationsform är förståeligt med hänsyn till den tid han levde i (1896 – 1934). Idag bör sociokulturell teoribildning enligt Marner och Örtengren (2003)

i stället bygga på en horisontell språksyn, vilket innebär att samtliga uttrycksformer befinner sig på samma nivå. De kritiserar Säljö för att använda skriftspråket som utgångspunkt för jämförelser med andra modaliteter som bild och musik, eftersom detta synsätt representerar en vertikal/hierarkisk språksyn där skriftspråket utgör det mest betydelsefulla mediet för mediering, vilket reducerar betydelsen av andra modaliteter. En beskrivning av hur skriftspråk påverkar tänkande, förändrar medvetandet och ger möjlighet till högre kognitiva förmågor förminskar betydelsen av andra bärande kommunikationsformer. Synen på skriftspråket som en förutsättning för mer avancerade tankeprocesser avfärdas av Scribner och Cole (1981). De betonar i stället hur skriftkulturen påverkar samhällets kulturella mönster och de sociala kontexter människor deltar i (ibid.).

Att tillägna sig skriftspråk handlar enligt literacyforskning om att se vilken aktivitet tecken ingår i. Det gör, enligt Berge (2006), själva den skriftspråkliga aktiviteten intressant, eftersom det inte finns något verktyg som är fritt från sin kontext och historia. Människors sätt att tänka ändras i högre grad av de sammanhang de ingår i, än av att de lär sig semiotiska tecken. Detta betonas inte minst inom sociokulturellt inriktad literacyforskning där skriftspråkets kulturella och sociala konsekvenser studeras (ibid.). Att lära sig läsa stickbeskrivningar, eller musikaliska eller matematiska symboler handlar om att ingå i aktiviteter i specifika diskurser där symboler behövs för att delta, och där även andra kunskaper än avkodning av dessa är relevanta.

Språk ingår enligt sociokulturell teoribildning i sociala praktiker eftersom all kommunikation och alla symboler har formats i sociala och kulturella kontexter. Skriftspråket skiljer sig enligt Vygotskij (1999) lika mycket från talspråket som det inre språket från det yttre. Skriftspråkets abstraktion skiljer det från språkets sinnliga och musikaliska sida vilket innebär en dubbel abstraktion, både från ljud och samtalspartner. Mellan såväl yttre och inre språk som mellan talspråk och skriftspråk finns därmed djupgående funktionella och strukturella skillnader. Vygotskij beskriver hur det vardagliga språket övergår till, men även används parallellt med, ett vetenskapligt ämnesspecifikt språk. Eftersom inte alla elever har erfarenhet av att använda språk så som det används i skolan behöver de enligt Kleve och Penne (2012) lära sig att använda såväl vardagliga som vetenskapliga tänkesätt för att bli medvetna om sitt eget lärande (metakognition). Ett vardagligt subjektivt

tänkesätt, syntagmatiskt, kan existera samtidigt med ett metakognitivt, abstrakt och argumenterande tänkesätt, det vill säga paradigmiskt (ibid.).⁷

Bruner (1996) och Gee (2014) kritiserar skolans kontextlösa lärande och hävdar att elever, i stället för en individuell process med försök till objektiv kunskap, behöver få erfara olika kommunikationssätt där meningsskapande sker i en gemenskap. Att vissa elever misslyckas i skolan beror, enligt Gee, på att de inte möter en meningsfull kontext i skolan. Gee framhåller att det inte finns något dekontextualiserat språk, och understryker att språk som kallas dekontextualiserat i själva verket ofta är mer kontextualiserat än vardagsspråket, exempelvis akademiskt socialt språk. Språket är inbäddat i sociala praktiker och konversationer där en skriven mening går att tolka på många olika sätt. Detta innebär att elever som inte vet på vilka sätt det är relevant att tolka skrivna meningar i olika kontexter kan uppleva att språket i skolan är dekontextualiserat. Bruner är intresserad av hur den kognitiva utvecklingen sker i förhållande till individens omgivande kultur, samt hur människor genom undervisning, erfarenheter och kunskaper kan få möjligheter att gå utanför den kontext de befinner sig i. Individer kan med andra ord både erbjudas och själva skapa alternativa synsätt på världen. Om de nya synsätten ska kunna existera i kombination med välkända är förmågan att berätta ett viktigt redskap. Den kultur som omger en individ består av flera lager av kulturer och subkulturer med olika värderingar och levnadssätt. Denna komplexitet i kulturen utgör resurser för individen genom att tillgång till flera kulturer kan användas för att skapa mening och kommunicera. Genom undervisning kan lärare erbjuda sina elever möjligheter till meningsskapande och kunskapsutveckling, och därigenom möjligheter att överskrida begränsningar de kan ha mött (Vygotskij, 1999; Bruner, 1996). Bruner framhåller användande av estetiska uttryckssätt som en möjlighet att gå utanför verbalspråkets begränsningar. En läroprocess som leder fram till en produkt kan ge eleverna en känsla av sammanhang, identitet och stolthet och är därför viktig (Bruner, 1996; Bamford, 2009).

⁷ "Paradigmatisk tenkemåte er knyttet til vitenskapelig tenkemåte som krever argumenter basert på dekontekstualiserte generaliseringer og forklaringer (som matematikk). Tenkemåten forutsetter erkjennelsen av et abstrakt system som "eksisterer evig" som sann uforanderlighet. Den andre tenkemåten er motsatt. Den krever rett og slett en kontekst som bakgrunn for forståelsen. Denne konteksten skal tolkes hermeneutisk der der deler tolkes i lys av helheter og omvendt (som norskfaget)." (Kleve & Penne, s. 8, 2012).

De språkliga resurser människor behärskar och har tillgång till möjliggör och begränsar formande av olika identiteter. En grundtanke i sociokulturell teoribildning är att förändringar i tänkesätt beroende på deltagande i olika kulturella kontexter kan förändra både en individs tänkande och självuppfattning (Lantolf, 2000). Människor hittar sätt att kommunicera i kontexter även där de inte har ett gemensamt språk (Fraurud & Bijvouet, 2004). Ungdomar med olika modersmål introducerar till exempel nya ord och förhandlar fram betydelser genom ett multietniskt språkbruk. Kodväxling, att människor under ett samtal eller i olika kontexter växlar mellan olika språk eller varieteter utgör en tillgång för både individer och samhälle. En språkmiljö där flera varieteter av svenska förekommer kan ses som en rik språkmiljö där ungdomarna är kreativa i sin språkanvändning, leker med språket och förhandlar fram betydelser (ibid.). Jonsson (2013) understryker att språket används i identitetsarbetet och visar i en studie hur vardaglig språkanvändning kan vara ett verktyg för att iscensätta olika positioner av identitet och genus.

Tre olika sätt att se på "text" är relevanta för föreliggande avhandlings frågeställningar om estetiska uttrycksformer i svenskämnet. En snäv och vertikal syn med segregerad språkanvändning innebär att verbalspråket premieras och estetiska uttrycksformer osynliggörs. Det andra synsättet innebär en utvidgad syn på språk där estetiska uttrycksformer finns med, men inte som jämställda med verbalspråket. En vid och horisontell språksyn är inkluderande på så sätt att estetiska uttrycksformer synliggörs och används som resurser på samma villkor som verbalspråk för kommunikation och meningsskapande (Marner & Örtengren, 2003; Malmström, 2013).

Ovanstående resonemang kan användas för att beskriva hinder och möjligheter för arbete med estetiska uttrycksformer i svenskämnet. Estetiska uttrycksformer kräver estetisk erfarenhet och kunskap för att kunna användas både ämnesspecifikt och ämnesöverskridande (Bamford, 2009; Lindström, 2012). Vilken kunskap som skapas beror såväl på innehåll och den modalitet stoffet medieras genom, som på avsändarens och mottagarens tidigare erfarenheter och kunskaper. Olika modaliteter behöver också ifrågasättas utifrån vad som är möjligt att tänka, uppleva och uttrycka med dem (Lindström, 2012). I nästa avsnitt beskrivs fantasi och skapande samt Vygotskijs kreativitetsteori. För studien är detta av intresse eftersom elevers möjligheter att fantisera och skapa kan vara avhängiga de kommunikations- och uttrycksformer de möter och lär sig använda.

Fantasi, kreativitet och skapande

Vygotskij (1995) beskriver hur människans kreativa förmåga är en förutsättning för att utveckla språk och tänkande. Människor deltar i kommunikativa praktiker och använder befintliga teckensystem men skapar också nya tecken, symboler och redskap i sin strävan efter mening och sammanhang. Allt som människor skapat är uppbyggt av element från omgivning, erfarenheter och kunskaper. Detta medför att människor inte bara reproducerar utan även skapar sin kultur. Detta innebär att ju fler kunskaper, erfarenheter, intressen och behov en människa har, desto mer material finns till fantasi, tankar, lek och skapande (ibid.). Leken har enligt Vygotskij stor betydelse för barns skapande och för att utveckla deras omvärldsuppfattning. Genom lek och fantasi kan människor också låtsas, vilket i sin tur kan bidra till tankeprång, nyskapande och utveckling. Lek, tankar och fantasier om att människan skulle kunna flyga, var till exempel förutsättningar för utveckling av flygplan. Fantasi utgör därmed en grund för kreativa aktiviteter och möjliggör både konstnärligt, vetenskapligt och tekniskt skapande.

Historisk och sociokulturell miljö är avgörande för vad som är möjligt att skapa, som i exemplet, ett flygplan. För att en människa ska kunna förverkliga sina idéer krävs enligt Vygotskij (1995) att materiella och psykologiska villkor för skapande är uppfyllda. Det krävs också övning och möjligheter att lära sig av de kunskaper som finns inom ett område för att kunna göra något nyskapande, som att (på sin tid) bygga ett flygplan. Vygotskij uttrycker saken så här:

[F]antasins verksamhet är beroende av erfarenheter och behov och av de intressen som dessa behov tar sig uttryck i. Man kan också lätt förstå att den är beroende av den kombinatoriska förmågan och av övningen i att materiellt förkroppsliga fantasiprodukter; den är vidare beroende av teknisk förmåga och av traditionerna, d v s av de förebilder av skapande som påverkar människan. [...] Betydligt mindre tydlig och därför mycket mer betydelsefull är en annan faktors inverkan, nämligen den omgivande miljön (Vygotskij, 1995, s. 36).

I ovanstående citat beskrivs vikten av övning, teknisk förmåga, förebilder och den omgivande miljöns betydelse för att en människa ska kunna skapa. Viljan att skapa, eller behovet av att skapa, kanske inte sammanfaller med förmågan att förverkliga det en person vill kunna göra. Det krävs exempelvis

övning för att kunna hantera ett musikinstrument eller skriva en dikt. Vygotskij hävdar därför att undervisning för barn behöver organiseras så att barn kan öva sin fantasi och förmåga att förverkliga sina idéer. Genom Vygotskijs förklaring av hur barn lär inom den proximala utvecklingszonen och hur kunskap internaliseras betonas också vikten av kunniga handledare i processen. Härigenom skiljer sig ett sociokulturellt perspektiv från uppfattningen om ”det fritt skapande barnet” som utan omgivningens inverkan uttrycker sig själv (Saar, 2005).

Ovanstående resonemang är relevant för frågor om svenskämnets innehåll och utformning i skola och styrdokument. Vikten av att barn får möjlighet att fullfölja en konstnärlig och kreativ process som även innehåller presentation och reflektion av produkten, betonas som tidigare nämnts av Bruner (1996) och Bamford (2009). I det egna skapandet är såväl kunskaper och erfarenheter som intellektuella och emotionella aspekter viktiga för att fantasins idéer ska kunna förverkligas, vilket åskådliggörs i följande citat: ”Inget stort i livet kan göras utan en stor känsla” (Vygotskij, 1995, s. 93). Den emotionella betydelsen Vygotskij beskriver är intressant och i nästföljande citat synliggörs hur en inre värld av upplevelser och känslor kan framkallas genom en bok, ett drama eller ett musikstycke: ”Ofta framkallar en enkel kombination av yttre intryck, som till exempel ett musikstycke, en hel och komplicerad värld av upplevelser och känslor hos människan.” (Vygotskij, 1995, s. 25). Beroende på tidigare erfarenheter, kunskaper och kontext kan samma yttre intryck skapa helt olika upplevelser och tankar hos olika individer. I undervisning används skriftspråk som den främsta kommunikationsformen för lärande, medan andra kulturella redskap som bilder, musik, leksaker, sax och papper ses som medierande verktyg för känslor (Kress, 1997). Denna uppdelning behöver enligt Kress utmanas, eftersom emotionella och estetiska dimensioner av tecken och artefakter har stor betydelse för lärande.

Van Leeuwen (2015) definierar *estetisk literacy* som att medvetet kunna använda referenser, men även att känna igen kulturella referenser som används i olika sammanhang och veta var de kommer ifrån. Ett estetiskt perspektiv kan också bidra till att visa hur olika modaliteter möter och påverkar människans sinnen (Maagerø & Tønnesen, 2014). Sinnesbaserade intryck och erfarenheter kan enligt Maagerø och Tønnesen skapa kroppsligt upplevd mening. Widhe (2015) lyfter fram betydelsen av arbetssätt i skolan där kroppslighet och alla elevens sinnen engageras, i exempelvis sång, musik, dramatiseringar, bild och dans, för att gynna läsintresse. Kunskap och

medvetenhet om hur budskap förpackas, och kan förpackas estetiskt, det vill säga estetisk literacy, är enligt van Leeuwen viktig för att förstå hur budskap och värderingar kan påverka människor och ge möjlighet till meningsskapande.

Ett exempel på hur en förändrad social och kulturell kontext kan inverka på människors kommunikationsmöjligheter är telefonen som fysiskt redskap. Detta exempel kan också tjäna som en beskrivning av hur den snabba tekniska och digitala utvecklingen påverkar våra kommunikationsvanor (brev, sms, facetime, skype, sociala medier). Proust (1871 – 1922) beskriver i romansviten *På spaning efter den tid som flytt* vad den tekniska utvecklingen kan innebära för våra sinnesförnimmelser. I en episod försöker Proust förstå och förklara vad som händer när ett sinne (hörseln) får förstärkning och samtidigt isoleras. Första gången Proust hör sin mormor genom telefonen är en beskrivning av något som då var helt nytt: Proust kunde höra sin mormors röst *utan att se henne!* Han ser inte sin mormors ansikte utan hör bara ett svagt och abstrakt ljud. Danius (2012) analyserar texten och menar att Proust visar hur telefonen och fotografiet utgör en existentiell vändpunkt, en märklig upplevelse som beskriver förhållandet mellan perceptionsteknologi och varseblivning. Proust uttrycker saken så här:

Var det för övrigt enbart stämman som, därför att den var ensam, gjorde detta sönderslitande intryck på mig? Nej, det var snarare så att denna röstens isolering var som en symbol, en påminnelse, en direkt följd av en annan isolering, nämligen min mormors, som för första gången var skild från mig (Proust, 1982, s. 124).

Prousts upplevelse kan jämföras med skriftspråkets utveckling där ordet i skriftlig form avskiljs från det muntligt förmedlade. Den tekniska utvecklingen förändrar människors kommunikationssätt och därmed även deras omvärldsuppfattning. Att omvärldsuppfattningen påverkas av de språkliga uttrycksformer som används har betydelse för svenskämnet, och de tekniker, kunskapsvägar och kommunikationsformer som har företrädde inom ett kunskapsområde varierar över tid. Detta är av intresse för frågeställningen om vilka synsätt på språk (inklusive estetiska uttrycksformer) som manifesteras i svenskämnets kursplaner från *Lgr 69* till *Lgr 11*.

Literacy

Att vara litterat i nutidens västerländska samhälle innebär inte enbart att vara läs- och skrivkunnig utan även att kunna ta till sig och använda språk i olika kontexter. Den mångfald av kommunikationsmöjligheter som omger oss ger möjligheter till kommunikation genom flera modaliteter. Meningsskapande sker genom olika språkliga uttrycksformer och Liberg (2007) beskriver ett vidgat språk- och textbegrepp som inbegriper både verbala och ickeverbala språk.⁸ För att kunna delta i olika sociala gemenskaper, utbyta erfarenheter och lära behövs kunskap om ord, begrepp och teckensystem som används i dessa kontexter. Barton uttrycker detta i följande citat: ”To be literate is to be confident in the literacy practices one participates in.” (Barton, 2007, s. 185). Texter (med olika teckensystem som skrift, musik, bild) blir med detta sätt att se inte autonoma och oberoende av social kontext, användning och social mening. I stället utgör kontextuell medvetenhet en viktig aspekt av literacykompetens (Barton, Hamilton & Roz, 2000; Street, 2006; Barton, 2007; Penne, 2013; Janks, 2013; Gee, 2014). Att lära sig ett språk handlar med andra ord ur ett literacyperspektiv om att lära sig sociala konventioner eftersom varje språk och ämnesområde kräver olika tolknings- och förståelseformer.

Gee (2014) beskriver att förståelse för hur språkets byggstenar förväntas kombineras i en viss kontext kan jämföras med att kunna kombinera olika klädesplagg. Det räcker inte att känna till olika klädesplagg, eller att ha de olika kläderna tillgängliga, utan avgörande är förmågan att kunna kombinera dem i olika sammanhang. Kunskap om språkliga konventioner behöver med andra ord läras genom sociokulturella processer och i gemensamma kontexter (Bruner, 1996; Gee, 2014). Som omnämnts tidigare i kapitlet hävdar Gee att det är extra viktigt för elever som inte lärt sig vilka kombinationer som ska användas i olika sammanhang att få undervisning om detta.

När det gäller att läsa skriftspråk utvecklar barn med goda muntliga färdigheter och rika erfarenheter av literacypraktiker troligtvis god läsförståelse. Sweet och Snow (2002) beskriver läsaren som ett fingeravtryck – varje läsare är unik i sin komplexitet – men liknar ändå andra läsare. Variationerna mellan olika läsare handlar bland annat om kognitiv kapacitet,

⁸ ”När man talar om meningsskapande på detta vida sätt och i begreppet språk inbegriper såväl verbala som ickeverbala språk, till exempel talspråk, skriftspråk, bildspråk, musikens språk, dansens och rörelsens språk osv., använder vi ett vidgat språkbegrepp. På motsvarande sätt får vi ett vidgat textbegrepp när begreppet text får innefatta budskap som överförs på annat sätt än genom det skrivna ordet.” (Liberg, 2007, s. 8).

motivation, kunskap, syfte, intresse, förmåga till uppmärksamhet, kritisk analys, möjlighet att inferera och visualisera. Andra faktorer att ta hänsyn till är exempelvis socioekonomisk status, familjebakgrund, undervisningskontext och flerspråkighet (Lindholm & Lyngfelt, 2015).

Literacy beskrivs således som en dynamisk kompetens som är beroende av kultur och kontext (Street, 2006; Barton, 2007; Gee, 2014), vilket överensstämmer med synen på språk och språkutveckling i sociokulturell teoribildning. Som tidigare nämnts är det av intresse för denna studie vilka literacypraktiker som inkluderas och exkluderas i svenskämnet. Elever kan definieras som läsare och skribenter när de utforskar erfarenheter och kunskaper i en social miljö genom skrivna texter. Eftersom elever förväntas lära sig språk inom olika diskurser kan det vara värdefullt att beskriva vilka konventioner, det vill säga överenskommelser, som finns i skilda genrer, eftersom genrer är konsekvenser av sociala överenskommelser. Samtidigt finns det en risk att undervisning i och om olika genrer också blir normativ och föreskrivande (Barton, 2007). Språk är inbäddade i sociala praktiker där det finns olika intressen, normer och värden. Exempelvis är kraven på att läsa eller skriva en vetenskaplig text annorlunda än på en skönlitterär text. Texter kan vara medel för att nå såväl intellektuella, existentiella som känslomässiga mål. Detta innebär att syftet med att förstå en text är att läsaren därigenom kan få tillgång till kulturellt viktiga kunskapsområden. Strategier för läsförståelse är därför kognitivt, socialt och pedagogiskt betydelsefulla (Sweet & Snow, 2002; Keene, 2002; Westlund, 2013).

Tillgången till kunskap ökar explosionsartat i dagens samhälle medan tiden för att förstå den minskar, vilket gör att elever behöver lära sig att hantera information effektivt, konstaterar Keene (2002). Att få lära sig att navigera inom olika typer av kunskaps- och informationskanaler kan ses som en rättighet. Läs- och skrivkunnighet beskrivs redan av Freire (1972) som en form av bemyndigande då han framhåller att kunna delta och agera i olika sociala praktiker som en mänsklig rättighet. Literacy är inbäddat i socialt liv, i språk, lärande och mänskliga aktiviteter och enligt Barton (2007) kan undervisning i literacy därmed inbegripa förändring av en individs livsvillkor. Till exempel kan undervisning leda till att elever förstår sin position i samhället och får tillgång till redskap som kan påverka såväl deras egna som andras livsvillkor. Literacy kopplas därmed till makt, där dominerande *literacies* som värderas högt används i samhällsliv och yrkesverksamhet, medan vardagliga *literacies* kopplas till privatlivet (ibid). Den politiska dimensionen av

literacy lyfts också fram av Unesco (2004), med hänvisning till Freire som en betydelsefull orsak till utvecklingen av literacybegreppet.

Förändringen av vad det inneburit att vara litterat speglas i Unescos definitioner av literacy. Rekommendationer för att definiera en litterat person uttrycktes år 1958 på följande sätt: ”a literate person is one who can, with understanding, both read and write a short simple statement on his or her everyday life” (Unesco, 2004, s. 12). Unescos definition år 2000 innebär en utökning av begreppet: “Literacy is the ability to read and write with understanding a simple statement related to one’s daily life. It involves a continuum of reading and writing skills, and often includes also basic arithmetic skills (numeracy)” (Unesco, 2004, s. 12–13). I och med den senaste definitionen från år 2004 utvidgas begreppet från att täcka in individens tekniska färdigheter (att kunna läsa, skriva och räkna i det dagliga livet) till individens utveckling och möjligheter att förstå, tolka, skapa och kunna kommunicera i varierade kontexter:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (Unesco, 2004, s. 13).

Unesco lyfter i citatet ovan fram literacy som en mänsklig rättighet och en grund för livslångt lärande. Literacy ingår i en social praktik där även identitet och social tillhörighet är betydelsefull för människors möjligheter att kommunicera och interagera. Vikten av literacy för människors möjlighet att förändra sina livsvillkor och delta i samhället betonas också av Unesco. I föreliggande avhandling används begreppet literacy om språkliga uttrycksformer som förekommer inom sociala praktiker, i enlighet med Unescos definition från år 2004.

New London Group började använda begreppet *multiliteracies* i mitten av 1990-talet för att möta de nya krav på kompetenser som de ansåg krävdes i ett förändrat kommunikationssamhälle (Fairclough, 2015; Gee, 2014; Kress, 2010; Cope & Kalantzis, 2009).⁹ Forskarna i gruppen diskuterade olika sätt att

möta nya teknologiska och sociala kommunikationsformer och framhöll att den traditionella betoningen på att läsa, skriva och tolka skriftspråket behövde kompletteras med ett undervisningskoncept som även innehöll multimodala texter.

Enligt New London Group är syftet med lärares undervisning i olika modaliteter att ge elever möjligheter till multiliteracykompetens så att de kan samarbeta och delta i olika kontexter och kulturer. Barn använder olika uttrycksformer, men i stället för att bygga vidare på deras synestetiska sätt att kommunicera delas kommunikations- och uttrycksformer upp i olika skolämnen och separeras, till exempel i språk-, bild och musiklektioner (Kress, 1997). Att integrera olika modaliteter och låta eleverna välja representationsformer i undervisningen skulle kunna göra den mer meningsfull, enligt Cope och Kalantzis (2009). Det blir därför viktigt att fråga sig vad det skulle kunna innebära för elever att delta i estetiska aktiviteter i svenskämnet. Cope och Kalantzis hävdar att det är centralt i multimodal undervisning att elever är aktiva meningsskapare och att de kan använda olika uttrycksformer (lingvistiska, visuella, auditiva, och spatiala) både för att reproducera och transformera erfarenheter och kunskaper (*ibid.*). Detta står inte i motsats till att även fördjupa sig inom varje ämnesområde, eller att uttrycka sig inom en modalitet. Det är inte heller säkert att en intention att förstärka en estetisk upplevelse, exempelvis genom att kombinera en dikt med musik, ökar effekten av upplevelsen. Upplevelsen varierar som Maagerø och Tønnesen (2014) beskriver, från person till person men de estetiska val avsändaren gör kan vara ett sätt att försöka styra tolkningen av det som förmedlas.

Sammanfattningsvis innefattar ett literacyperspektiv medvetenhet om historiska och sociokulturella kontexter, multimodala texter samt maktperspektiv. Följande avsnitt behandlar olika modaliteter och kombinationen av dem ur ett multimodalt perspektiv.

⁹ Forskare i New London Group i bokstavsordning: Courtney Cazden (USA), Bill Cope (Australia), Norman Fairclough (UK), James Gee (United States), Mary Kalantzis (Australia), Gunther Kress (UK), Allan Luke (Australia), Carmen Luke (Australia), Sarah Michaels (US), Martin Nakata (Australia).

Socialemiotik och multimodalitet

Med ett socialemiotiskt, multimodalt¹⁰ perspektiv på lärande intas en teoretisk position som behandlar alla teckensystem (modes) som betydelsefulla för meningsskapande och kommunikation (Kress, 2003; Jewitt, 2011; van Leeuwen, 2015). Multimodalitet kan enligt Jewitt beskrivas som hela den skala med kommunikationsformer som människor använder sig av (bilder, gester, kroppsspråk, ljud, tal, skrift, röstkvalitet, färger, musik, typografi, kläder, ljus och rörelser) samt relationerna mellan dem. Eftersom avhandlingen avser att problematisera estetiska uttrycksformer i svenskämnet blir det multimodala perspektivet viktigt för att belysa samverkan mellan olika modaliteter. Det behöver även betonas att varje modalitet har sitt specifika ämnesspråk och ämnesdjup. Jag utgår i avhandlingen från ett horisontellt medieringsbegrepp (Marner & Örtengren, 2003). Skriftspråk har, som tidigare angetts, betraktats som det viktigaste kommunikationssättet (Vygotskij, 1999; Säljö, 2005) men enligt socialemiotisk teoribildning och språksyn är kommunikation alltid multimodal. Flera modaliteter samspelar när människor skapar mening. En viktig utgångspunkt i socialemiotisk teoribildning är att människor skapar tecken genom kombinationer av sociala och kulturella resurser (intellektuella och fysiska redskap) i en specifik historisk, social och kulturell kontext. De tecken som skapas är påverkade av normer, regler och teckenskaparens och användarens motivation och intresse (Jewitt, 2011). Saussure (1857-1913) definierar det språkliga tecknet som att det består av en ljudföljd (le signifiant – det som betyder, formen) och det som signifieras, en föreställning (la signifié – det betydde, innehållet) (Elert, 1995). Saussure var en pionjär inom semiotiken eftersom han ansåg att språkvetenskapen var en del av semiotiken, det vill säga den vetenskap som skulle studera alla slags tecken.¹¹ Skrift, bild, arkitektur, film, musik, gester och så vidare, är bärare av tecken som ska tolkas. Allt som kan tolkas är tecken, enligt Saussure.

I medier och samtidskonst liksom i barns och ungas egen estetiska produktion är det multimodala i form av samverkande uttryckssätt vanligt förekommande (Kress, 2003). I den digitala världen finns multimodala och interaktiva texter där läsare hittar sin egen väg bland länkar, bilder, skrift, ljud och filmklipp (Schmidt, 2013). I skolmiljöer används flera modaliteter för att

10 Det multimodala perspektivet lyfter fram människans möjligheter att kommunicera och skapa mening genom att kombinera flera olika modaliteter ("multi", latin för "många").

11 Semiotik av grekiska semeion: tecken

hantera kunskapsområden. Lärares val av modalitet och medier i undervisning kan därigenom avgöra vad som blir möjligt för elever att lära sig. Betydelsefullt är också vilka representationsformer som används, bearbetas och blir accepterade när kunskaper ska bedömas. Selander och Kress (2010) framhåller att bedömning sker inom en kontext. Detta medför att vad som räknas som relevant kunskap och vilka representationsformer som godtas i bedömningen inom ett område beror på kontexten.

Selander och Kress (2010) hävdar, liksom flera andra tidigare nämnda forskare, att skriftspråket har haft företräde i skolan, och att detta fortfarande utgör den viktigaste representationsformen. För barn som börjar skolan är det betydelsefullt, eftersom det påverkar vilka av de erfarenheter barn bär med sig som blir användbara i mötet med skolans kultur. Nauc  r (2013) visar exempel på detta i en studie om turkiska och svenska barn som deltar i sagoläsning. De turkiska barnen socialiserades in i rollen som lyssnare, både i hemmet och i förskolan, och utvecklade en god berättarförmåga som de inte fick tillfälle att visa i skolan. De svenska barnen skolades in i sagoläsning genom andra normer där de interagerade i större utsträckning med de vuxna, svarade på frågor och fick tillgång till en modell för att förstå texterna som l  stes. Att bli medveten om skillnader i barns språkliga socialisation utg  r, enligt Nauc  r, viktig kunskap för att skapa en positiv l  r miljö som ger alla barn språkliga verktyg. I svenskämnet betonas förmågorna skriva, läsa, tala och lyssna. Om det   r ”tala och lyssna” som betonas   r de turkiska barnen väl förberedda. I den svenska skolan   r detta exempel på förmågor som inte f  r så stort utrymme eftersom förmågorna att ”l  sa och skriva” fokuseras och f  lj  s noga. Genom det här exemplet visar Nauc  r att ”skriva och läsa” har företräde framför ”tala och lyssna” inom svenskämnet och den skriftspråkliga diskursen. Detta kan jämföras med musik där noterad (läsa – spela) eller g  h  rstraderad (lyssna – spela) tradition skiljer sig mellan genrer och kontexter. Säljö (2005) menar att skolkontexten   r speciell genom sin historia och långa tradition av kommunikativa processer där barns ibland kreativa och skapande användning av egen kunskap inte alltid godtas. Ovanstående resonemang har betydelse för studiens frågeställning om de sätt på vilka elever kan delta i en miljö där svenska och musik integreras, samt vilka uttrycksformer som används och har relevans i skolan.

Idag deltar barn i en komplex multimodal social praktik där även digital teknik har betydelse för interaktion och multimodal representation. Barns användning av semiotiska resurser och teckensystem   r multimodal (Kress,

1997; Fast, 2007; Jönsson, 2007). Detta innebär att barn ”gör handlingar” i olika medier – de använder olika saker, ritar, klipper ut, gestaltar och iscensätter. Även Vygotskij (1995) beskriver hur skilda konstformer förenas i barns lek till estetiskt skapande och konstnärliga handlingar. I barns skrivande kan prosa, poesi, drama och berättelser förenas. På så sätt är barn inte bara användare av kommunikativa system eftersom de även skapar och omskapar dem. Vilka hinder och möjligheter innebär då detta för att arbeta med estetiska uttrycksformer i svenskämnet?

Som Selander och Kress (2010) påpekar är multimodalitet inget nytt fenomen. Antikens retoriker kombinerade medvetet tal, gester och placering i rummet (Johannesson, 1998; Hellspong, 2004). Opera och teater är exempel på konstformer som använder flera modaliteter, och som tidigare nämnts innefattar studien både fysiska och virtuella språkliga uttrycksformer.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis utgör sociokulturell teori, kompletterat med socialsemiotik och kognitionsteori utgångspunkter för avhandlingen (Vygotskij, 1999; Kress, 2010; Bruner, 1996; Gee, 2014, Barton et al. 2000; Street, 2006). Kombinationen av de teoretiska perspektiven bedöms vara fruktbar för att belysa studiens frågor om hinder och möjligheter för estetiska uttrycksformer i svenskämnet. Utifrån dessa teorier är den omgivande miljön, kulturella redskap och människans biologiska och kognitiva förutsättningar avgörande för en individs tankar, språk och lärande. De resurser som finns i den sociala kontexten påverkar människors erfarenheter, kunskaper och möjligheter att reproducera, fantisera, skapa och förändra egna och andras livsvillkor. Vygotskijs förklaringsmodeller av hur kunskaper internaliseras och hur utveckling sker i den proximala utvecklingszonen visar betydelsen av undervisning, dialog och kunniga personer som kan vara förebilder och handledare. Även ämnesspecifika kunskapsstrukturer och narrativer har betydelse för individers kognitiva utveckling (Vygotskij, 1999; Bruner 1996). Utifrån genomgången av teoretiska perspektiv i det här kapitlet följer nu en bakgrund av centrala ämnesområden – estetik, svenska och musik – samt tidigare forskning med relevans för avhandlingen.

Kapitel 3. Bakgrund och tidigare forskning

I avhandlingen uppmärksammas estetiska uttrycksformer i svenskämnet. Tidigare forskning om svenskämnet, speciellt med inriktning mot de första skolåren, är främst inriktad mot elevers läs- och skrivutveckling (Liberg, 1990; Lundberg, 2001; Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006; Kullberg & Nielsen, 2008; Fast, 2007; Schmidt, 2013). Estetiska uttrycksformers betydelse för språkutveckling utgör därmed inte huvudfokus i tidigare forskning, men i flera forskares studier framhålls att till exempel bild, drama och musik skulle kunna gynna elevers uttrycks- och kommunikationsmöjligheter i svenskämnet (Bergöö, 2005; Jönsson, 2007; Molloy, 2007; Schmidt, 2013).

Föreliggande avhandling avser att fördjupa frågor som rör svenskämnets ämneskonceptioner i allmänhet, och estetiska dimensioner av svenskämnet i synnerhet. I detta kapitel presenteras tidigare forskning inom tre områden som är relevanta för studiens syfte och frågeställningar: *estetiska uttrycksformer i relation till lärande, svenska som skolämne* och *musik som exempel på en estetisk uttrycksform i svenskämnet*. Estetikbegreppet och estetiska uttrycksformer i skolan presenteras först och därefter följer en kortfattad historisk beskrivning av svenskämnet och musikämnet. Den historiska genomgången visar hur ämnesgränser och innehåll förändrats över tid. Slutligen presenteras tidigare forskning om likheter och skillnader mellan musik och svenska samt vad integrering av dessa ämnen skulle kunna innebära.

Estetik

För att problematisera och diskutera estetiska dimensioner av svenskämnet behöver begreppet estetik belysas. Begrepp skapas, förändras och upprätthålls både vetenskapligt, historiskt, politiskt och vardagligt i de diskurser de används (Lindgren, 2006). Begreppet estetik har en lång historia. Ordet kommer från grekiskans *aisthēta* som betyder det sinnliga, eller det förnimbara (Sandström, 1991). Under antiken delade Platon kunskap i olika nivåer där de högre kunskapsarterna kallas *noesis* – insikt, och de lägre *doxa* – föreställning,

tro (Marc-Wogau, 1983). Uppkomsten av begreppet *estetik* tillskrivs Baumgarten (1714 -1762) som formulerade ett nytt tänkande om sinnlighet där fokus flyttades från konstverket till de sinnliga upplevelserna av världen och konsten. Kunskap och upplevelser genom sinnesförmågor uppvärderades och blev föremål för en filosofisk diskussion. Estetik formades till en teori om sinnlighet och de måttstockar som används för värdering av estetik problematiserades (Danius, Sjöholm & Wallenius, 2012). Kant beskriver nästan ett halvt århundrade senare ett dualistiskt system med två verkligheter där människor kan inhämta kunskap om sinnevärlden (fenomenvärlden) genom sina sinnen och sitt medvetande medan kunskap om den översinnliga världen (noumenvärlden) förvärfas genom intellektet (Marc-Wogau, 1983). I *Kritik av omdömeskraften* (1790/2012) fastslår Kant i den första paragrafen att smakomdömet är estetiskt. Eftersom smakomdömet enligt Kant inte är logiskt utan estetiskt, argumenterar han för att det är subjektivt och beroende av den subjektiva uppfattningen. Kants estetik handlar om hur människor uppfattar något genom det som han beskriver som yttre (sinnesorgan) och inre sinnen (logiskt tänkande), och han beskriver hur kunskap kan förvärfas såväl genom sinnliga erfarenheter som logiskt tänkande (Danius et al. 2012).

Uppdelningen mellan intellektuella kunskaper (högre förmågor) och sinnliga kunskaper (lägre förmågor) visar sig även idag i diskurser om konst, lärande och kunskap och har betydelse för hur lärande och uttryck genom olika kunskapsformer värderas. Även om dikotomin synliggör olika delar av kunskapens dimensioner, och estetik som begrepp tydligt är kopplat till sinneserfarenheter, är det inte möjligt att frikoppla sinnliga intryck och uttryck från intellektet vare sig det handlar om estetiska dimensioner av konst, musik, litteratur, naturvetenskap eller andra områden (Marner & Örtengren, 2003; Thorgersen, 2007; Maagerø & Tønnesen 2014). Såväl intellektuella som sinnliga förmågor krävs exempelvis för att förklara hur en människa tar del av ett litterärt verk, betonar Rosenblatt (1970). Hon beskriver läsning som en estetisk upplevelse, där läsaren är skapande och aktiv, vilket är i linje med Kants estetik där den subjektiva upplevelsen fokuseras. Individen sätts i centrum och blir medskapare till musik, konstverk och litteratur. Enligt Rosenblatt är det primära värdet med litteratur estetiskt, men det har också kognitiva och sociala värden och effekter eftersom kulturella artefakter kan skapa nya dimensioner av verkligheten när de samspelar med våra sinnen och

vårt intellekt. Uppfattningar om litteratur kan förändras med nya erfarenheter, upplevelser och kunskaper.

De olika betydelserna av själva ordet *estetik* används även idag för värderande omdömen om olika konstformer och vardagsföremål, för upplevelser och uttrycksformer i bild- och formkonst, litteratur, musik, sceniska konstformer som dramatik, dans, opera, film samt för filosofiska frågeställningar. Genom diskursanalys kan den ideologiska mening som uttrycks estetiskt utforskas, eftersom det som anses vara vackert eller fult är bundet till olika diskurser och värderingar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Kritisk diskursanalys behövs, enligt Fairclough (2015), för att estetiska värderingar ska bli explicita, vare sig de accepteras eller ses som uttryck för förtryck och maktutövande.

Estetiska uttrycksformer i skolan

Konst har en lång historia både för att underhålla och provocera, ta ståndpunkt och bryta barriärer. Grundläggande samhällsproblem som könsskillnader, maktrelationer och kulturella skillnader lyftes tidigt fram i den estetiska debatten under slutet av 1700-talet. Det finns även en lång tradition av att använda estetiska uttrycksformer som utvecklande och revolutionerande pedagogiska verktyg i undervisning (Danius et al., 2012). I avhandlingen behandlas frågor om estetiska uttrycksformers betydelse i svenskämnet. Värt att notera är att musik, bild och slöjd räknas till de estetiska ämnena i skolan medan svenskämnet vanligtvis inte räknas till dessa, även om det innehåller delar som traditionellt räknas till estetiska områden som lyrik, dramatik och prosa (Thavenius, 2004).

En global studie av Bamford (2009), där konst och utbildning i fyrtio länder undersöks, visar att det finns ett glapp mellan politiska mål och skolpraktik. I styrdokumentet värderas barns konstnärliga och estetiska utveckling högt, men när tid och medel fördelas visar det sig att utfallet innebär att målen inte genomförs i praktiken. Frågan om synen på estetiska dimensioner i svenskämnet i styrdokument och praktik finns med inom föreliggande studies intresseområde. Tidigare forskning visar att det, trots styrdokumentens skrivningar om betydelsen av estetiska uttrycksformer i skolan, visar sig vara relativt ovanligt att estetisk verksamhet på allvar blir en viktig del i verksamheten och elevers lärande (Aulin-Gråhamn & Thavenius,

2003) även om det förekommer goda exempel (Christophersen & Ferm Thorgersen 2015).

Vad som avses med ”estetik” i styrdokument är inte klart definierat. Thorgersen (2007) konstaterar att estetiskbegreppet i *Lpo 94* har åtta olika betydelser: estetik som 1) redskap för värderingar, 2) som färdighet, 3) som upplevelse, 4) som uttrycksmedel, 5) som en form av kunskap, 6) redskap för inlärnin g av andra ämnen/ färdigheter, 7) som benämning på ett ämne, 8) som existentiellt värde för människan.¹² Estetik verkar enligt Thorgersen ha en existentialistisk betydelse i *Lpo 94* (där ordet används i 13 av 23 kursplaner), grundad på idén att det finns en särskild estetisk erfarenhet som skiljer sig från intellektuell och kroppslig kunskap.

Det är befogat att fråga huruvida det är möjligt att skilja estetisk kunskap från annan kunskap. Även Lindgren (2006) beskriver problematiken med att urskilja en estetisk upplevelse från en icke-estetisk sådan. Dessutom finns det även inom sinnesupplevelser en hierarki där syn och hörsel har företräde framför känsel, smak och lukt (ibid.). I styrdokumentet framkommer en uppdelning mellan intellektuella och praktiska, sinnliga och estetiska aspekter, men vad som utgör estetiska aspekter definieras inte. Enligt det inledande kapitlet i *Lgr 11* ska estetiska uttrycksformer användas i alla ämnen i skolan: ”I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas” (Skolverket, 2011, s. 10). Här görs en uppdelning mellan intellektuella och praktiska, sinnliga och estetiska aspekter, men vad som är estetiska aspekter definieras inte. Dessutom finns skrivningar i *Lgr 11*, om att estetiska uttrycksformer såsom drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i text, bild och form skall ”vara inslag” i skolan (Skolverket, 2011, s. 10). Den estetiska verksamheten värderas och uppmärksammas därmed i styrdokumentets inledande kapitel, ”Skolans värdegrund och uppdrag”.

Estetiska uttrycksformer i relation till lärande

Sex olika synsätt på estetiska uttrycksformer i relation till lärande som Bamford (2009) beskriver – child art, art as expression, art as cognition, art as aesthetic response, art as symbolic communication, art as a cultural agent – används nedan för en genomgång av tidigare forskning inom området.

¹² Lpo, förkortning för ”läroplan för det obligatoriska skolväsendet”, följt av årtal, här 1994.

Child Art kan beskrivas som ett synsätt där elever förväntas uttrycka sina behov och känslor fritt. Lärarens uppgift blir då att stimulera eleverna med material och uppmuntran, utan att påverka deras kreativa process. Synen på barnets egen skaparkraft grundar sig i romantiken och Rousseaus idéer om det oförstörda och kreativa barnet (Lyngfelt, 2003). Skolan förde sedan vidare traditionen om det fritt skapande barnet som kan inspireras att uttrycka sig estetiskt. Saar (2005) motsätter sig bilden av den fritt skapande individen eftersom de estetiska ämnenas uppgift då blir att bidra till elevernas personlighetsutveckling, vilket leder till estetiskt ”varande” istället för estetisk lärande. I stället behöver det lärande som sker i och genom estetiska uttrycksformer betonas. Annars finns risken att subjektiva känslor skiljs från lärande, vilket kan förstärka skillnaden mellan ”riktig kunskap” och konstnärliga uttryck (ibid.).

Art as expression innebär att konst legitimeras som en del i en balanserad läroplan, viktig för elevers intellektuella och emotionella behov. Här betonas fantasi, kreativitet, äkthet och terapeutiska fördelar för eleven som ska må bra av konst. Estetiska ämnen blir en plats för frihet och rekreation. I en studie av Lindgren framkommer olika legitimeringar av skolans estetiska verksamhet, bland annat ”estetisk verksamhet som kompensation” (Lindgren, 2006, s. 92). Elever med olika svårigheter i skolan framställs vara i behov av extra tid i estetiska ämnen för att må bra och klara sitt skolarbete bättre. Lindgren hävdar att detta kan vara en framgångsrik konstruktion för att visa ett behov av estetiska ämnen. Enligt detta sätt att legitimera estetiska ämnen förväntas de kompensera elever med olika behov, såväl flyktigbarn, barn med koncentrationssvårigheter, som barn med svårigheter i andra ämnen. Härigenom skapas legitimering av estetiska ämnen med kompensatoriska argument och en specialpedagogisk funktion.

Art as cognition är inriktad på intellektuell och kognitiv konstundervisning, en syn på estetiska uttryck där elever ska arbeta som konstnärer och där problemlösning och design fokuseras. Elever förväntas kunna planera, utveckla färdigheter, reflektera och utvärdera sina konstverk. Eleven ses som en kritisk och medveten individ och konst betraktas som en väg till kunskap där läraren stödjer eleverna i arbetsprocessen. Ett exempel på detta synsätt utgör den radikala estetisk som Thavenius (2004) förespråkar. Med radikal estetik används konstens metoder i samband med undervisning. Elever behöver enligt Thavenius få arbeta med fantasi, känslor och intellekt i öppna frågor där motsägelser och osäkerhet får finnas vare sig det handlar om

vetenskap, erfarenheter eller konst. Uppdelningen i västerländsk kultur mellan förnuft (intellekt) och känsla (sinnliga erfarenheter) har enligt Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) inneburit dikotomier där lek och lust blivit motsatser till arbete och lärande vilket visar sig i skolkulturens hierarkiska syn på ämnens olika status. De estetiska ämnena får ofta representera en lustfylld diskurs, vilket Aulin-Gråhamn och Thavenius kritiserar. De efterlyser i stället ett vidgat kunskapsbegrepp:

.... skolan behöver ett vidgat kunskapsbegrepp som förmår hålla samman känslor och analys, det personliga och det sociala, kunskapers form och kunskapers innehåll. Det kräver en flerstämmig dialog där olika synsätt blir tydliga och då behöver vi koppla samman kultur, estetik och lärande. De tre vidgade begreppen måste hållas samman med varandra om ett kvalificerat lärande och en medborgerlig bildning ska komma till stånd (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, s. 207).

Med några olika prefix till ”skapa” vill Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) också visa att skapande inte är förbehållet de estetiska ämnena. De menar att människor *återskapar*, *omskapar* och *nyskapar* kunskaper i sociala sammanhang påverkade av andra individer och de strukturer som finns i omvärlden. Med grund i ovanstående kan estetiska uttryck formas på olika sätt och användande av flera kunskapsformer kan ge en mångtydig bild av ett fenomen, vilket kan bidra till en djupare förståelse av känslor, tankar och kunskaper.

Art as aesthetic response avser att elever ska studera konst och klassiker för att det är disciplinerande. Estetik är här associerat med att vara civiliserad och kulturell. Med estetiska aktiviteter som del av ett bildningsbegrepp erkänns sinnena som en möjlighet att utvidga tankeverksamheten, vilket Drotner (1991) uttrycker som konsten att skapa sig själv. Hon beskriver hur deltagare genom att pröva estetiska uttrycksformer kan experimentera, reflektera, kommunicera och därigenom se sig själva och andra på nya sätt. Barn och ungdomar förmedlar sina egna tankar och känslor till omvärlden inte bara genom att reproducera utan även genom att göra estetiska val och skapa nya uttryck. Elevers egna erfarenheter och kunskaper behöver därför enligt Drotner få gestaltas i klassrummet så att de med stöd av andra kan skapa sig själva. Drotner belyser genom detta resonemang risken med att isolera de estetiska ämnena så att estetiska färdigheter enbart blir ett mål i sig. Att lära sig olika språk (inklusive de estetiska) innebär inte att lära sig dessa isolerat

eftersom de är knutna till olika diskurser och praktiker med normer, värden, attityder och intressen, enligt en funktionell språksyn.¹³ I skolan behövs därför meningsfulla sammanhang för att elever ska kunna pröva olika identiteter och kommunikationsformer (Gee, 2014; Bruner, 1996; Barton, 2007).

Art as symbolic communication syftar på konst som en symbolisk kommunikationsform som kan förmedla ett innehåll och även bidra till social och kulturell medvetenhet. Symboler är effektiva för att överföra information, kunskap och värderingar vare sig det rör konsten att läsa, skriva och tala eller erhålla mening från bilder, ljud, rörelse och drama. Flera definitioner av estetik betonar estetiska uttrycksformer som en möjlighet att lära, bearbeta och uttrycka sig genom andra teckensystem än de teoretiska. Ett exempel på detta är Austrin & Sörensens (2006, s. 68) definition av estetik som ”en sinnlig symbolisk form vilken rymmer en tolkning av oss själva och världen, och som kan kommunicera från, till och om känslor” (min övers.). Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) hävdar att synen på kultur, estetik och kunskap har förändrats till att kultur ses som grundläggande i allt människor företar sig. Ett sådant synsätt ställer krav på att skolan uppmärksammar att kunskapsutveckling förutsätter kulturmöten där elever tar del av andra tänkesätt och värderingar än de egna. Aulin-Gråhamn och Thavenius diskuterar möjligheten att koppla ihop kultur, estetik och lärande i alla ämnen till sammanhållna, medvetna lärprocesser där både ämnesområde, lärare och elever är kunskapsbärare och kunskapsbyggare.

De estetiska uttrycksformerna skulle kunna ingå som en självklar del i alla lärprocesser genom de sätt undervisning iscensätts, genomförs, redovisas och dokumenteras (Selander, 2009). Estetik kan nämligen betraktas som en aspekt av lärprocesser i alla ämnen när det definieras utifrån klassisk filosofi som sinnligt baserad kunskap (Hansson Stenhammar, 2015). Det finns också exempel på skolor som medvetet jämställer alla skolämnena och betonar vikten av att det estetiska perspektivet finns med i alla ämnen (Christophersen & Ferm Thorgersen, 2015). Inkludering i konstnärliga aktiviteter kan leda till att elever känner sig delaktiga i en större social kontext, samtidigt som det sker en individuell utveckling. Samtidigt som Christophersen och Ferm Thorgersen framhåller betydelsen av estetiska uttrycksformer i skolan, betonar de att det

¹³ Formalisering: isolerad träning av skriftspråk, färdighetsträning. Funktionalisering: språk utvecklas i funktionella sammanhang där skriftspråket har en funktion för den lärande (Liberg, 2008).

inte ska romantiseras, det kan finnas ett gap mellan intentioner och realitet med dålig, tråkig och irrelevant estetisk verksamhet.

I den sista kategorin, *Art as a cultural agent*, betraktas konst som en kraft som kan civilisera människan. Kultur i samhället och i sociala handlingar blir då viktig för att förstå mänskliga erfarenheter och etablera kulturell identitet. Konst blir en politisk kraft som kan verka för social jämlikhet och demokratisering. Konstnärliga och humanistiska ämnen är nödvändiga för att utbilda demokratiska medborgare som kan handla självständigt och ifrågasätta auktoriteter, konstaterar Nussbaum (2010). Det räcker inte med faktakunskaper och logisk förmåga, även fantasi och föreställningsförmåga krävs för att kunna förstå andra människors känslor och behov. Skönlitteraturens betydelse för demokratisk fostran betonas även av Rosenblatt (1970). Nussbaum menar att konst, bild och form, musik, poesi och drama kan odla fantasi och känslor hos eleverna. Fantasi är inte heller förbehållet konsten utan finns i all interaktion, till exempel i vetenskapliga experiment och ekonomiska transaktioner, men den uttrycks i olika former. Enligt Nussbaum bör elever inte lämnas att skapa fritt, det krävs instruktioner, ambitioner och disciplin för att kunna uttrycka sig genom olika medier.

En normativ syn genomsyrad av demokratiska värderingar krävs för arbete med skönlitteratur, enligt Nussbaum. Persson (2012) däremot framhåller hur myten om att litteratur och konst gör människor empatiska, demokratiska och toleranta upprätthålls. Myten att konst producerar goda demokratiska människor reducerar enligt Persson både litteraturen och läsarna. Det finns, menar Persson, inte heller några bevis för att alla människor blir mer empatiska av bildning.

Lärande *i* och *genom* estetiska uttrycksformer

De problem Bamford (2009) konstaterat finns i dagens undervisning med estetiska uttrycksformer är exempelvis tron att deltagande i estetiska aktiviteter automatiskt är utvecklande, oavsett om det sker något lärande. Elever behöver undervisning både *i* och *genom* estetiska ämnen för att utveckla färdigheter och förståelse (Lindström, 2012).

För att själv kunna välja den kommunikationsform som verkar mest effektiv eller relevant krävs mediespecifik kunskap. Lindström (2012) skiljer på mediespecifikt och medieneutralt lärande. I mediespecifikt lärande är mediets form viktig och kännedom om olika estetiska material, former och

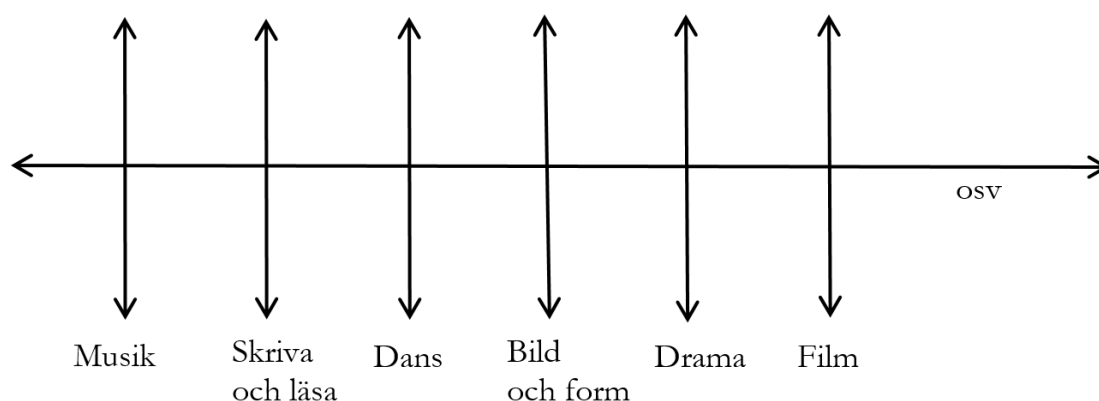
genrer i konstnärliga ämnen är en förutsättning för att kunna välja hur innehållet ska gestaltas eller iscensättas. I medieneutralt lärande, däremot, är kunskaper i andra ämnen än de estetiska centrala. När estetiska former används för ett medieneutralt lärande i undervisningen är inte syftet att utveckla lärande inom den aktuella estetiska uttrycksformen. Lindström (2012) betonar emellertid att elever behöver erövra kunskaper i olika estetiska ämnen, det vill säga lära sig hantverk som att spela och måla för att kunna välja uttryckssätt och delta på fler arenor. Därför behöver elever få kunskaper i estetiska ämnen med utbildade lärare (Bamford, 2009; Ferm Thorgersen, 2015). De behöver tillgång till verktyg och konkreta material för att kunna göra estetiska val och kunna pröva, värdera och diskutera dessa val i sitt lärande. I utbildning till grundskollärare (F–3) (Skolverket, 2011) ingår inte längre utbildning i estetiska ämnen, vilket Malmström kritiserar:

Om bara några få av alla lärare som berörs av ämnet, får utbildning i det, är bild och pedagogikens estetiska språk chanslöst i framtiden och barnen blir inte hjälpta till meningsskapande med andra semiotiska resurser utöver det verbala (Malmström, 2013, s. 125).

Rosenblatt (1970) beskriver hur elever kan arbeta med litteratur i ett mediespecifikt lärande om skrivandets hantverk, tekniska svårigheter och författarens syfte. Hon motsätter sig stereotypa former för litteraturläsning som kan hindra elevernas läsupplevelser och reaktioner på en bok, det kan leda till att läsupplevelsen istället för att vara estetisk blir efferent och skiljer upplevelsen från krav på redovisning på förutbestämda sätt.¹⁴ I stället kan olika delar betonas i den undersökande lärandeprocessen, den subjektiva upplevelsen (erfarenheten) eller objektet (boken eller konstverket). En modell Rosenblatt förespråkar i arbetet med litteratur, som skulle kunna gälla även för andra konstformer, är att eleverna får *reagera* (personliga erfarenheter), *reflektera* (försöka förstå vad i boken som väckte reaktioner, modifiera, förkasta, acceptera) och *kommunicera* (vilka reaktioner boken gav). Lärarens uppgift blir då att visa sitt intresse, låta eleverna utveckla sina tankegångar, hålla igång diskussionen i gruppen och hitta intressanta kopplingar till texten. Det finns således ingen motsättning mellan att värdesätta de subjektiva känslorna och samtidigt arbeta med ett mediespecifikt lärande.

¹⁴ Efferent läsning innebär enligt Rosenblatt att läsa i ett praktiskt syfte för att få information och idéer. Estetisk läsning innebär att den läsande kan uppleva och genomleva de stämningar, scener och situationer som skapas genom läsning (Rosenblatt, 1970).

Mediespecifik undervisning innebär med andra ord att vidga elevers språkliga repertoarer och att ge elever möjligheter att lära sig olika mediespecifika teckensystem. Med en horisontell språksyn (som beskrivits i teorikapitlet), beaktas både likheter och olikheter mellan olika ämnesområden. Det krävs också en medvetenhet om varje ämnes särart, ämnesteorier och ämnesdjup, vilket kan beskrivas som en ”vertikal linje” för varje ämnesområde. Med en horisontell språksyn och lärare med mediespecifik kunskap kan lärare och elever med kunskaper inom olika uttrycksformer diskutera och välja hur tankar, känslor, erfarenheter och kunskaper ska kommuniceras, uttryckas och gestaltas: visuellt, verbalt, musikaliskt eller multimodalt (Marner & Örtegren, 2003; Lindström, 2012).



Figur 2. Horisontell språksyn, med en vertikal linje för varje ämnes eget ämnesinnehåll.

De estetiska uttrycksformer som beskrivs i modellen ovan kan betraktas som kommunikativa uttrycks- och förståelseformer. De kan användas didaktiskt för meningsskapande genom att elever får gestalta, uppleva, fantisera, skapa, experimentera, utforska och reflektera genom olika uttrycksformer. Maagerø och Tønnesen (2014) lyfter fram det estetiska perspektivet och de möjligheter som finns för att kommunicera såväl känslor som tankar genom estetiska uttrycksformer.

Lärande i konst beskrivs av både Lindström (2012) och Bamford (2009) som att lära sig en uttrycksform genom att lära sig hantverket och det mediespecifika uttryckssättet. Ett medieneutralt lärande *genom* konst innebär däremot att lära sig något inom ett annat ämnesområde – till exempel om

hållbar utveckling. Målet är då relaterat till att lära sig om hållbar utveckling och detta mål kan uppnås med olika medier. Det kan exempelvis vara genom att utöva en estetisk uttrycksform, som att skriva en dikt eller en sång om hållbar utveckling. Genom att använda estetiska uttrycksformer försiggår ofta ett lärande med konkreta redskap i ett socialt samspel där det är möjligt att gå i dialog med kunskaper och värderingar. Å andra sidan är det som tidigare beskrivits svårt att skilja estetiskt lärande från annat lärande. Vilka lärprocesser är estetiska och vilka är inte det?

Svenskämnet med form, bildning eller funktion i fokus

Med bakgrund i estetikbegreppet är det av intresse för avhandlingens syfte att följa olika traditioner och ämneskonceptioner i svenskämnets historia. Kursplanernas skrivningar och lärares uppfattningar har både påverkat och påverkas av diskussioner om innehåll, legitimitet och utformning av svenskämnet. Thavenius (1999) beskriver hur svenskämnet har formats och förändrats.

Undervisning i modersmålet, svenska, har en lång historia i svensk skola och börjar med den kyrkliga läsundervisningen efter reformationen på 1500-talet. Svenskämnets historia som skolämne däremot börjar under 1800-talet när latinet formellt avskaffades som undervisningsspråk på läroverken i och med läroverksstadgan 1807. Svenskundervisningen i läroverken påverkades av tidigare undervisningsformer i latinskolan och svenskämnet var ett språkämne med rättskrivning, välskrivning och grammatik. När folkskolan introducerades 1842, med obligatorisk sexårig grundläggande utbildning i Sverige, var skolans uppdrag att disciplinera och fostra eleverna både moraliskt och socialt (Ewald, 2007). Minimikursen i svenska för folkskolan var innanläsning (att kunna läsa innantill) med syfte att kunna läsa de religiösa texterna, samt lite skrivning.

Från och med andra hälften av 1800-talet kunde även flickor avlägga studentexamen. Det fanns då fyra skolformer: folkskola, läroverk, flickskola och yrkesskola. De olika skolformerna har betydelse för utformningen av svenskämnets innehåll eftersom ämnet består, och har bestått, av vitt skilda saker under olika tidsperioder och skolformer (Thavenius, 1999). I flickskolan fanns till exempel större inslag av litteraturläsning, dramatisering, deklamation och sång i svenskundervisningen än i läroverket. År 1905 genomfördes en läroverksreform som innebar en strävan mot en mer demokratisk och

sekulariserad skola med modersmål, naturvetenskap och en humanistisk allmänbildning. Debattörer som Ellen Key förespråkade en humanistisk och estetisk litteraturundervisning där berörande barnlitteratur av hög kvalitet skulle ersätta böcker med religiöst och moraliskt fostrande syften. För de yngre barnen ledde kraven till nya läspedagogiska idéer med barnet i centrum och läseböcker av Anna Maria Roos (*Sörgården* och *I Önnemo*) och Selma Lagerlöf (*Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*) (Thavenius, 1999; Ewald, 2007).

Motsättningar mellan reformpedagogiska idéer, styrda av en vilja att anpassa undervisningen efter barns erfarenheter och intressen, och en mer traditionell pedagogik visar sig både i skolans och svenskämnets historia.¹⁵ Ett exempel är motsättningen i svenskämnet mellan ett synsätt som innebär att språkliga fenomen bör övas isolerat – formaliserad språkträning – och ett synsätt med grund i att språk utvecklas bäst i funktionella sammanhang när språkanvändning har en funktion för den lärande. Som beskrivits i inledningen delar Malmgren (1996) in svenskämnet i tre traditioner sedan folkskolan infördes, nämligen svenska som färdighetsämne, bildningsämne och som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Motsättningarna i synen på svenskämnet kan enligt Bergöö (2005) också spåras till skolans dubbla uppdrag: kunskaps- och demokratiuppdraget. Den så kallade pedagogiska gruppen i Lund arbetade från mitten av 70-talet för ett funktionellt svenskämne där språket skulle utvecklas i meningsfulla sammanhang, med tematiskt kunskapsarbete under demokratiska former. I denna erfarenhetspedagogiska ämneskonception förenas kunskapsuppdraget med ett demokratiskt uppdrag: att utveckla elevers förståelse för centrala humanistiska problem. Ett funktionellt kunskapsarbete genom språk och litteratur blir därmed kärnan i svenskämnet och elever anses lära sig genom att delta i olika kulturella och språkliga praktiker.

Den erfarenhetspedagogiska ämneskonception har sin grund i reformpedagogiken och är på flera sätt en parallell till aktivitetspedagogiken som förekom i skolor under mellankrigstiden (Dahl, 1999). I aktivitetspedagogiken som Elsa Köhler (1879 – 1940) utvecklade, utgick arbetet från barnens egna iakttagelser och gemensamma studiebesök. Språket utvecklades i ett funktionellt sammanhang när barnen arbetade och sökte

¹⁵ Pedagogiska idéer med avsikt att reformera mål, medel och metoder inom undervisning. Exempel på reformpedagoger är Key, Montessori, Malaguzzi, Freinet och Köhler.

kunskap tillsammans. Dahl (1999) beskriver hur ett sådant kunskapsinriktat och skapande svenskämne levde vidare på några lärarutbildningar och skolor fram till övergången till grundskolan (1962) då ett effektivitetstänkande tog över.

Diskussioner om ett progressivt och innehållsbaserat svenskämne fördes med andra ord redan kring förra sekelskiftet, men denna syn på modersmålsämnet visade sig inte i den nya grundskolans kursplaner (Ewald, 2007). Svenskämnet definierades i stället som ett färdighetsämne i samband med fastställandet av läroplanen för grundskolan 1962, och denna ämnesuppfattning bidrog, enligt Ewald, till att svenskämnet delades upp i fragment och isolerade övningar,

Dahl (1999) beskriver hur fokus i svenskämnet har skiftat. År 1919, när folkskolan blev sexårig och obligatorisk, placerade reformpedagogiken barnet och innehållet i centrum. I läroplanen från 1962 är däremot experten och metoden i centrum. I *Lgr 80* är eleven i centrum och läroplanen föreskriver att språkarbetet ska vara kollektivt, innehållsbaserat och skapande. Under 90-talet tecknar Dahl bilden av svenskämnet som ett färdighetsämne. Det domineras återigen av individuellt arbete, vilket har sin grund i tankar om effektivitet och individens rätt och möjligheter att utvecklas.

Även i *Lgr 11* ses svenskämnet som ett färdighetsämne med skriftspråket i förgrunden, vilket framgår i artikel 3 i föreliggande avhandling. En balans och växelverkan mellan formalisering och funktionalisering är emellertid enligt Liberg (2008) att föredra, till exempel när elever ska lära sig att läsa och skriva. I undervisningen behöver elever först möta text och bild i ett sammanhang, det vill säga funktionalisering. Därefter förväntas de arbeta strukturerat med exempelvis bokstäver och ord, det vill säga formalisering. Som avslutning, enligt Liberg, kan sedan text och bild återkomma i ett funktionellt sammanhang.

Litteraturläsning och litteraturundervisning, som tidigare utgjort en viktig del i modersmålsundervisningen i samtliga nordiska länder, har idag fått ge plats för andra delar av ämnet (Liberg et al., 2012; Penne, 2013). Vilket genomslag de olika kursplanerna får i praktiken är emellertid svårt att veta utifrån studiet av kursplaner. Hur svenskundervisningen bedrivs beror på flera faktorer, exempelvis på hur lärarna tolkar kursplanerna och deras egna ämnesuppfattningar om vad som är relevant, samt de starka ämnestraditioner (och motsättningar) som finns i den ämneskultur som rör ämnets innehåll (Molloy, 2007; Pettersson, 2013). I en studie om framgångsfaktorer i läs- och

skrivlärande betonar Tjernberg (2013) lärarnas yrkeskompetens, men lyfter även fram skolmiljöns betydelse för hur lärare arbetar.

Musikämnets utveckling

För avhandlingens första frågeställning om undervisning där svenska och musik integreras behöver musikens betydelse och funktion i skolan belysas historiskt. Musik och svenska har haft olika syften i skolan, dessa ämnen var till exempel integrerade i folkskolan (Uddén, 2001). I Sverige legitimerades musikundervisningen i skolan av kyrkan och banden mellan kyrka och skola var starka på 1600- och 1700-talen (Sandberg, 2006). Samma personer kunde vara inblandade både i skolans och kyrkans musikverksamhet. Under 1800- och 1900-talen var det vanligt att folkskollärare hade kombinationstjänster som lärare och kantorer. Musikämnets utveckling synliggörs genom namnbyten, från ”Kyrkosång” till ”Sång” 1878 i och med att repertoaren blev mer fosterländsk, och från ”Sång” till ”Musik” 1955. Det främsta syftet med ämnet ”Kyrkosång” var, enligt Gustafsson (2011), att förbereda eleverna för gudstjänsternas psalmsång, och sången hade även ett fostrande syfte vilket innebar att sångernas texter stod i centrum. Under 1800-talet var de nationalromantiska idéerna inflytelserika i skolan, vilket för musikämnets del visade sig i ett intresse för fosterländska sånger och folkvisor. Uddén (2001) beskriver att musik i folkskolan var ett modersmålsintegrerat sångämne. Till läseböckerna gavs det ut sångböcker med tonsättningar av dikter och verser för att integrera sång och läsinlärning. Enligt Uddén visar läroplanerna från folkskolans början att sångämnets viktigaste uppgift var att stödja läsinlärningen, men att det utvecklades till ett eget, estetiskt ämne från 1930-talet, vilket också ställde andra krav på lärarutbildningarna. När de estetiska ämnena blev mer erkända i utbildningssystemet blev de samtidigt ett mål i sig och därmed mer isolerade från andra ämnen.

Musikämnet under början av 1900-talet och i den första läroplanen för grundskolan, *Lgr 62*, var inriktad på den västerländska konstmusiken och estetisk fostran (Sandberg, 2006). Denna tradition, med genomtänkta arbetssätt och metoder, representerades av Anna Bergström (1853-1937) i början av 1900-talet. Bergström menade att alla elever hade rätt till systematisk och långsiktig musikundervisning (Gustafsson, 2011). I nästa läroplan, *Lgr 69*, fick den ”traditionella” musikundervisningen enligt Sandberg ge plats för ljudskapande, nya genrer och ”tonårsmusik”, det vill säga den popmusik som

började få ett stort inflytande under 1960-talet. Gustafsson beskriver hur musikens betydelse för barn och ungdomar lyftes fram av Knut Brodin (1898-1986) som under 30-och 40- talen förespråkade ”utveckling genom musik” i stället för ”fostran till musik”. Enligt Brodin borde lärare utgå från elevernas intresse och musiksmak i sin undervisning.

De skilda synsätten på musikundervisning kan jämföras med svenskämnets formaliserade eller funktionella språksyn som beskrivits tidigare i kapitlet. Sandberg (2006) framhåller att skolan ska kunna presentera en annan estetik än den de unga redan är bekanta med och att lärare behöver kunna möta och bearbeta konstnärliga uttryck som väcker debatt, provocerar och vidgar elevernas kunskaper och förståelse. Liksom för svenskämnet kan det skilja sig åt mellan skolor och lärare hur musikämnet utformas. Den nationella utvärderingen av grundskolans musikundervisning 2003 visade att lärare i hög grad utgick från sina egna intressen och sin egen kompetens i sin undervisning. Styrdokumentet hade då en relativt liten betydelse. Motsvarande rapport från 2015 visar att *Lgr 11* har fått genomslag i musikundervisningens utformning. Kursplanen för musik innehåller tydliga kunskapskrav och har fått en styrande funktion för undervisningen (Skolverket, 2015).

Svenska och musik

En frågeställning i avhandlingen gäller vad som karakteriserar deltagande och lärprocesser i en miljö där svenska och musik integreras. Följande avsnitt behandlar likheter och skillnader mellan musik och svenska, samt vad det skulle kunna innebära att integrera dessa ämnen under de första skolåren. Likheter mellan verbalspråk och musik är att de fyller kommunikativa, expressiva och existentiella behov samt att de består av ljud, det vill säga av ljudsystem som är uppbyggda av rytm, prosodi/melodi och syntax. Både språk och musik finns också i en historisk, kulturell och social kontext. Skillnader utgörs till exempel av att musikens melodi bygger på fasta tonhöjder och puls medan talet inte har en bestämd tonhöjd eller puls. En annan skillnad är att språk kan översättas till andra språk, medan musik inte översätts, men ändå kan uppskattas och förstås över kulturella gränser. Människor föds in i dessa två ljudsystem och lär sig tidigt kategorisera och urskilja ljud och ljudkombinationer (Patel, 2008).

Förmågan att kommunicera genom ljud och att kunna skapa mening av ljud är med andra ord betydelsefull både för språkligt och musikaliskt lärande. Att en individ enbart kan avkoda ljud, höra dem, innebär inte att förstå deras mening. Tierney och Kraus (2013) beskriver hur den växande hjärnan utvecklas till att skapa förbindelser mellan ljud och mening genom att urskilja vilka ljud som är meningsfulla i den sociokulturella kontext barnet befinner sig i. Hjärnans funktioner kan analyseras med moderna tekniker och Tierney och Kraus beskriver reaktioner på olika ljud på nervcellsnivå. Tierney och Kraus utgår från hypotesen att det finns en gemensam underliggande biologisk mekanism, med gemensamma nervbanor, för utveckling av både musik och språk. Processer som innefattar att lära sig kategorisera olika ljud, oavsett om de är språkliga eller musikaliska verkar enligt flera forskare vara av gemensam karaktär (Tierney & Kraus, 2013; Strait, Hornickel & Kraus, 2011; Francois & Schön, 2011; Patel, 2008; Milovanov, Huotilainen, Välimäki, Esquef & Tervaniemi, 2008). Att musikalisk träning formar hjärnan stärks av aktuell forskning (Nutley, Darki, & Klingberg, 2014). Möjligheten att förändra hjärnans struktur med musikalisk träning visar enligt Tierney och Kraus på det komplexa samspillet mellan gener och miljö och hur hjärnans utveckling kan förändras beroende på erfarenheter och utmaningar. De experiment Tierney och Kraus genomfört visar fem neurologiska funktioner som visat sig betydelsefulla för att läsa och skriva – *fonologisk medvetenhet, att kunna urskilja ljud från brus, rytmuppfattning, hjärnans arbetsminne, förmåga att lära sig ljudmönster* – också går att koppla till musikaliska erfarenheter. Ovan nämnda funktioner har betydelse för avhandlingens frågeställning om lärprocesser när musik och svenska integreras i undervisning angående vilka färdigheter och förmågor som kan ha betydelse för språklig utveckling.

Fonologisk medvetenhet innebär en förmåga att kategorisera talat ljud och urskilja små skillnader i tid och frekvens (exempelvis att skilja stavelsen ”da” från ”ta”). Barn med svårigheter att höra dessa skillnader uppvisar också språkliga svårigheter. Precision i att uppfatta och avkoda ljud är knutet till hörselsystemet och att uppfatta frekvens är avgörande för den fonologiska medvetenheten eftersom många ljud i talet särskiljs genom frekvens. I talat språk är ljuden korta och för att upptäcka dem krävs att lyssnaren kan göra en snabb bedömning. Musikalisk träning förbättrar hörseln och förmågan till snabb uppfattning av skillnader i tid och frekvens. Enligt Tierney och Kraus uppfattar musiker både musikaliska och språkliga ljud snabbare (på en skala av tiondels millisekunder).

Även förmågan att *urskilja tal från bakgrundsljud* har betydelse för att uppfatta verbalspråk och språkljud. Barn med språkliga svårigheter får problem när de ska urskilja tal i en omgivning med oväsen och andra bakgrundsljud. Tierney och Kraus (2013) hävdar att musikalisk träning ökar förmågan att urskilja och avkoda talade eller musikaliska ljud och stärker hörselsystemets motståndskraft mot andra ljud och störningar i omgivningen.

Likaså är förmågan att uppfatta *rytm* och rytmiska mönster betydelsefull både för språklig och musikalisk uppfattning. Forskning har visat kopplingar mellan att kunna klappa en puls, samt urskilja rytmiska mönster, och förmågan att läsa (ibid.). Musikalisk träning, där rytm utgör en viktig del, skulle därmed kunna vara speciellt bra för att förbättra barns läsförmåga. Tierney och Kraus hänvisar till Slater (2013) som visat hur musikalisk träning leder till ökad rytmisk förmåga vilket också har visat sig bidra till förbättrat läsflyt.

Att höra en sekvens, och att kunna hålla den i minnet tillräckligt länge för att avkoda den är viktigt för att lära sig ett språk och även för att kunna läsa. För språkutveckling betraktas därmed *hjärnans arbetsminne* som en viktig aspekt. Musikalisk träning handlar om att minnas sekvenser och att urskilja ljud i en komplex helhet. Tierney och Kraus (2013) framhåller att musikalisk träning även visat sig vara gynnsamt för det verbala arbetsminnet.

Den sista förmågan de beskriver är att kunna upptäcka och lära sig *ljudmönster*. Denna förmåga är enligt Tierney och Kraus betydelsefull både för språkligt och musikaliskt lärande. Musikaliskt tränade vuxna och barn kan exempelvis lättare upptäcka förändringar i prosodiska mönster i yttranden. Francois och Schön (2011) visade i en studie att både musikaliskt tränade och otränade personer hade lättare att upptäcka språkliga mönster om dessa presenterades i en sång i stället för talat språk. Forskarna tolkade detta som att musik bidrar till att strukturera och segmentera talet. Musiker hade bättre resultat, vilket enligt Francois och Schön beror på musikers uppövade förmåga att urskilja ljud och ljudsekvenser vilket medförde att de hade större nytta av den musikaliska strukturen i sången även för det lingvistiska testet.

Tierney och Kraus (2013) beskrivning av de gemensamma förmågor som krävs för språkligt och musikaliskt lärande är intressanta. Det finns enligt Tierney och Kraus starka skäl för att musikalisk träning har en positiv inverkan på fonologisk medvetenhet och läsförmåga. Longitudinella studier har dock problem med att uppvisa resultat eftersom det är svårt att kontrollera andra faktorer som kan ha betydelse. Tierney och Kraus hävdar trots detta att pågående forskning och den forskning som bedrivits de senaste årtiondena

visar att musikalisk träning kan förbättra barns läsförmåga. Värt att notera är att forskningsintresset är inriktat mot hur musikalisk träning kan förbättra språkutveckling vad gäller verbalspråk, vilket ger musiken en instrumentell roll i sammanhanget.

Barn med kommunikationssvårigheter och dyslexi kan med musikalisk träning förbättra den neurala synkroniseringen vilket gynnar hörselsystemet och både språklig och musikalisk förmåga. Patel (2011) beskriver fem villkor i hypotesen OPERA, och dessa villkor behöver vara uppfyllda för att musikalisk träning ska gynna språkutveckling. OPERA står för 1) **O**verlap (överlappningar): hjärnans nätverk som processar akustiska ljud, både musikaliska och språkliga. 2) **P**recision (precision): musik ställer högre krav på dessa nätverk vad gäller precision. 3) **E**motion (känslor): musikaliska aktiviteter som engagerar dessa nätverk framkallar starka positiva känslor. 4) **R**epetition: musik repeteras ofta vilket förstärker gemensamma nätverk. 5) **A**ttention (uppmärksamhet): musikaliska aktiviteter som engagerar dessa nätverk kräver fokuserad uppmärksamhet. Även om det är stora skillnader mellan att avkoda musik och språk, ställer avkodning av musik högre krav på dessa gemensamma processer vilket skulle kunna bidra till att utveckla även lingvistiska processer. Det beror enligt Patel även på hur den musikaliska träningen utformas om den ska bidra till språklig utveckling.

Det finns olika strategier för att lära sig ett nytt språk och enligt Milovanov et al. (2008) skulle det kunna vara viktigt att uppmärksamma de musikaliska delarna av det språk som ska läras. Forskarna visar i en studie att deltagare med god språklig förmåga även uppvisade god musikalisk förmåga. 40 finska barn, 10 – 12 år, testades före och efter åtta veckors undervisning i engelska som andraspråk. Milovanov et al. hävdar att anledningen till att en del av deltagarna lärde sig att tala ett nytt språk snabbare än andra skulle kunna vara att dessa deltagare hittat en nyckelstrategi. Denna nyckelstrategi innefattar enligt forskarna en förmåga att urskilja tonhöjd, klangfärg och rytm, det vill säga språkets melodiska delar. De informanter som hade svårigheter med att lära sig det nya språket hade svårigheter att urskilja just dessa musikaliska delar, vilka har en avgörande betydelse vid språkinläring. Att integrera musik och språkutveckling skulle därmed kunna vara betydelsefullt både för barns utveckling i sitt modersmål och vid andraspråksinläring. Musik i sånger hjälper då till att skapa struktur för ord och meningar. Både melodiska och språkliga mönster kan övas och repeteras i sånger. Därigenom kan repetition av sånger bidra till att det går lättare att urskilja ord och meningar, samt att

språkliga och musikaliska mönster befästs. Detta skulle kunna vara en nyckelstrategi, speciellt för barn som lär sig skriftspråk eller lär sig ett nytt språk (Schön, et al., 2008).

En annan infallsvinkel är hur de gemensamma delarna av tal, musik och andra ljud kan användas som meningspotential, vilket har börjat uppmärksammas i multimodal forskning. Van Leeuwen (1999) beskriver sex områden för hur ljud kan användas som semiotiska resurser: *Perspective*, *Time*, *Interacting Sounds*, *Melody*, *Voice Quality* och *Modality*. *Perspective* innebär att de avstånd ett ljud finns på – nära, mellan, långt borta – kan signalera att de är intima, informella eller formella. Ny teknik har förändrat avstånden på så sätt att en viskning som tidigare bara kunde höras av en person, med mikrofonens hjälp kan höras av tusentals människor vilket leder till en imaginär intimitet. Ett exempel på att bakgrundsljud medvetet ställs i förgrunden är John Cage "Piece 4'33" där pianisten inte spelar utan enbart markerar övergångarna mellan de tre satserna. *Time* beskriver hur tiden mäts och delas in genom puls, tempo, rytm, betoningar och hur fraseringar ramar in ljudsekvenser. *Interacting Sounds* handlar om hur turtagning sker, både i musik och samtal, samt om vilka ljud som får utrymme, tar plats och har makt. *Melody* är en resurs för att uttrycka olika känslor både i tal och melodi, exempelvis glädje med livligt tempo och stigande melodi, sorg med ett litet tonomfång och en böljande melodi. Melodin formar ett eget meningssystem och samma ord kan tonsättas på helt olika sätt. I en sång kan texten och orden också motsägas av melodin. Val av rytm, melodi, perspektiv (närhet/distans) och röstkvalitet (nasal, öppen) förändrar helheten. Ett frasslut kan vara öppet, vilket van Leeuwen beskriver som dialogiskt, eller stängt, avslutat. *Voice Quality* är också en semiotisk resurs där exempelvis en hög röst kan signalera fara. Både i tal och sång går det att variera mellan hög/låg, mjuk/stark, vibrato/rak och nasal röst. *Modality* är en lingvistisk resurs som indikerar sanningshalten i en representation, det vill säga hur den som talar eller sjunger vill att utsagan ska tolkas. Sammantaget menar van Leeuwen att ljud som semiotisk resurs är undervärderat, och att ljud behöver tolkas och analyseras även ur ett maktperspektiv. Vid analys är det därför viktigt att beskriva vilken diskurs som artikuleras i kontexten och vilken social funktion den uttryckta representationen har. Detta innebär att diskurser behöver bli explicita så att de kan delas eller utmanas (Jewitt, 2011). Liksom andra semiotiska resurser har även ljud enligt van Leeuwen en *ideationell metafunktion* (genom att konstruera representationer av vad som händer i världen), en *interpersonell metafunktion*

(som skapar relationer mellan människor i ett kommunikativt sammanhang) och en *textuell metafunktion* (genom att kombinera representationer och interaktioner och skapa sammanhang i texter och kommunikativa händelser).

Sånger kan enligt tidigare och ovanstående resonemang fylla en viktig funktion för språkligt lärande. Vaggvisor och barnsånger har med andra ord inte bara en emotionell, lugnande och kommunikativ funktion utan är även viktiga för språkligt lärande på grund av sin enkla och repetitiva struktur. En studie av Hall (2014) visar att musiklärare anser att deras musikundervisning även innehåller språkutvecklande delar. Hall hävdar att blivande musiklärare behöver få utbildning i hur de kan arbeta med elevers språkutveckling så att de kan bidra till ett språkutvecklande arbete där musik integreras utan att göra avkall på elevernas musikaliska utveckling. Lärare har länge använt musik och ramsor för elevers språkutveckling, och det finns vetenskapliga belägg för vilken betydelse de musikaliska delarna har (Wiggins, 2007). Toner med olika tonhöjd som förändras mellan olika stavelser visar fonologiska gränser och den melodiska informationen bidrar till att det blir lättare att höra, minnas och lära sig ord (ibid). Paquette & Rieg (2008) framhåller att det finns både affektiva, lingvistiska och kognitiva skäl för att använda sånger och ramsor både för modersmål- och andraspråklärande.

Inkludering av estetiska uttrycksformer i svenskämnet

I den forskning som är relevant för studiens område inom svenskdidaktik med inriktning mot yngre åldrar, uttrycks ett behov av forskning om hur olika estetiska uttrycksformer kan integreras i elevers språkutveckling. Föreliggande avhandling avser därför att bidra med studier inom detta område. Det är, enligt Bergöö (2005), alla lärares ansvar att elever får möjligheter att använda språkliga uttrycksformer, i vid mening, i alla ämnen. Barn kan känna sig exkluderade när delar av deras literacykompetens inte räknas i skolan (Barton, 2007). Det är exempelvis inte självklart att barn får använda sina språkliga erfarenheter utifrån spel, datorer, populärkultur och språkanvändning i hemmiljön när de kommer till skolan, vilket Fast (2007) visar i en studie. Även Schmidt (2013) efterlyser undervisning som utgår från multimodala, multimediala och flerspråkiga texter. Jönsson (2007) undersöker hur en lärare i en studie med litteraturpedagogiskt arbete vill ge sina elever fler möjligheter att uttrycka sig än genom de muntliga och skriftliga kommunikationsformer som dominerar i klassrummet. Konstnärliga uttrycksformer som drama, lek

och bilder kan skapa förutsättningar för andra sätt att bearbeta texter och uttrycka sina tankar och känslor (ibid.). I en studie av Jönsson och Godhe (2016) beskrivs hur en literacypraktik växer fram genom att eleverna (årskurs ett till tre) har tillgång till surfplattor och själva får presentera något de är intresserade av. Aktiviteter både i och utanför klassrummet kan dokumenteras med surfplattan, och eleverna erbjuds en egen arena, måndagssamlingarna, där de kan visa film, bilder, spel och berätta om sina framställningar.

Barn och unga väljer bland tillgängliga semiotiska resurser, och Falthin (2011) beskriver i en studie hur musik utgjorde navet när elever på högstadiet genomförde skolredovisningar i fysik, religion och svenska. Studien genomfördes i en skola med ämnesövergripande arbetssätt där musik fanns med som en del av arbetet även inom andra ämnen. Falthin synliggör med ett socialsemiotiskt multimodalt perspektiv på lärande och kommunikation hur eleverna som redovisade en skoluppgift riktade sin uppmärksamhet mot innehållet i de redovisade uppgifterna genom både språk och musik. Själva presentationsformen, hur eleverna valde att iscensätta redovisningen, betonas av Falthin liksom hur eleverna skapade mening genom sina val av teckensystem och kunskaper från olika domäner. Falthins studie visar hur elever kan bearbeta stoff, uttrycka sig och kommunicera med musik som en integrerad del i läroprocessen, och vad estetisk kommunikation i skolarbetet kan innebära för elevers meningsskapande. Resultatet är ett exempel på estetisk literacy (van Leeuwen, 2015) som visar att medvetenhet och kunskap om den musik som används kan utgöra en förståelseform både för dem som använder den i redovisningen och för dem som lyssnar. Musiken kan förstärka, motsäga och kommentera det stoff som redovisas. Falthin (2015) beskriver i en ytterligare studie hur en lärare väljer klingande och rytmiska representationer i stället för språkliga instruktioner för att stödja elevers musikaliska läroprocesser. Detta är intressant för frågan om när och hur olika kommunikationsformer används, och Falthin ställer frågan om verbalspråket ens är nödvändigt för att reflektera över och bekräfta musikaliska handlingar (ibid.). Ovanstående resonemang aktualiserar frågan om vilken kompetens lärare behöver för att kunna bedöma stoff som är bearbetat och redovisat med andra uttryck än verbalspråk.

Musikens betydelse för barn som ska lära sig ett nytt språk lyfts fram av Kulset (2015). I en etnografisk studie följdes barn, tre till sex år gamla, i en norsk förskola där hälften av barnet hade ett annat modersmål än norska. Genom att sjunga på norska, två gånger i veckan under 14 veckor, visade det

sig att några barn sjöng på norska innan de pratade norska och att gemensam sång bidrog till att barn med annat modersmål lättare kunde kommunicera och leka med barn som talade norska. Kulset framhåller språkets musikaliska parametrar och att sånger kan underlätta när en individ ska tillägna sig ljudstrukturen i ett nytt språk. I sånger och ramsor finns prosodisk information och repetition av sånger befäster enligt Kulset språkets prosodiska mönster. Kulset använder Patels (2011) OPERA-hypotes i sin analys (förutom *Overlap* och *Precision*) och understryker att sångstunderna behöver vara positiva och inkludera alla barn för att barnen ska bli engagerade och uppleva positiva känslor. Repetition av sånger visade sig ha betydelse för att barnen skulle kunna använda fragment av sånger när de lekte och kommunicerade. Exempelvis sjöng ett barn ”Hei hei, god dag på deg” innan hon kunde säga det, och förstod vad orden betydde. Hennes nyckel till det norska språket var sångerna, och repetitionen behövdes för att kunna lära sig orden, minnas dem och kunna använda dem.

I ytterligare en studie av Kulset (2016) undersöktes barns möjligheter att delta och påverka sångstunderna. Även denna studie genomfördes i en förskola där hälften av barnen hade annat modersmål och pratade lite, eller ingen, norska. Kulset hade själv sångsamlingar med barnen 15 minuter en gång i veckan under 19 veckor. Det var strukturerade samlingar där samma sånger och ramsor användes varje gång. Sångerna repeterades minst tre gånger vid varje samling och varierades musikaliskt (exempelvis volym, tonhöjd). Förskollärarna på den aktuella förskolan ansåg att barn skulle få vara delaktiga och påverka innehållet i sångsamlingar genom att välja sånger. Samtidigt såg de att några barn blev frustrerade eftersom de inte fick välja, och att en del barn kanske inte kunde verbalisera sina önskemål. En strukturerad samling där innehåll samt socialt och musikaliskt beteende repeteras varje gång ger enligt Kulset en ritualiserad form som bidrar till att barnen känner sig trygga, delaktiga och inkluderade. Barnens möjligheter att delta ökade allteftersom de kunde sångerna. I stället för att följa barnens önskemål om sånger guidade Kulset dem genom den strukturerade samlingen och formade därigenom aktivitetens ritual. Barnen var delaktiga och kunde uttrycka sig själva i sånger, ramsor och rörelser, men de fick inte bestämma innehållet. Den ritualiserade samlingen reducerade barnens oro över vad som skulle hända, de ville gärna repetera samma sånger varje gång, och detta medförde att de kände sig inkluderade och delaktiga i gruppen. Den välbekanta sångsamlingens

strukturerade form gav därmed barnen större möjligheter att delta och vara aktiva än i en ostrukturerad sångsamling (ibid.).

Sammanfattning

Översikten över de centrala områden som avhandlingen utforskar – estetik, svenska och musik – utgör en bakgrund till studien. I studien betraktas estetiska uttrycksformer, i överensstämmelse med sociokulturell teoribildning, som kontextbundna. Estetiska ämnen tilldelas både intrinsikala och instrumentella värden, och vilken betydelse de har haft och har i skolan skiljer sig åt både över tid och mellan skolor. Ovan har också framhållits hur resonemang om en horisontell språksyn kan bidra till förståelse för hur estetiska uttrycksformer kan användas både för mediespecifikt och medieneutralt lärande i skolan. Tidigare forskning belyser likheter och skillnader mellan verbalspråk och musik, och uppmärksammar gemensamma förmågor för både språkligt och musikaliskt lärande (Tierney & Kraus, 2013; Patel, 2011; Francois & Schön, 2011). Språkets melodiska delar (tonhöjd, klangfärg och rytm) beskrivs som en nyckelstrategi för språkutveckling (Schön et al. 2006). Slutligen beskrivs den meningspotential ljud kan ha när de används som semiotiska resurser (van Leeuwen, 1999) och exempel från forskning där estetiska uttrycksformer inkluderas i svenskämnet. Sammantaget visas i kapitlet resonemang som har betydelse för svenskämnet samt behov av forskning om estetiska uttrycksformer i relation till svenskämnet.

Kapitel 4. Metod

I detta kapitel beskrivs, motiveras och diskuteras de metoder som använts i avhandlingens tre studier. För att besvara studiens syfte att synliggöra hinder och möjligheter för arbete med estetiska uttrycksformer i svenskämnet utifrån ett sociokulturellt perspektiv, formulerades tre frågeställningar som besvaras i tre olika delstudier för att fånga lärares handlingar och tankar samt styrdokumentens riktlinjer. Varje studie krävde sin metod för att få tillgång till erfarenheter och material. Inledningsvis ges en sammanfattning av dessa metodval. Därefter följer metodologiska utgångspunkter, resonemang kring valda metoder, urval, dataproduktion och analysmetoder i respektive studie. Avsnitten därefter behandlar trovärdighet, forskarrollen och etiska överväganden som hanterats under avhandlingsarbetets gång. Sist diskuteras styrkor och svagheter med studiens design, och de valda forskningsmetoderna.

Studiens design innebär att var och en av de tre studier som ingår i avhandlingen problematiserar syftet ur olika perspektiv. De frågor som behandlades i den första studien bildade utgångspunkt för nya frågor i avhandlingens två följande studier inom det svenskdidaktiska fältet. Avhandlingen i sin helhet bygger, som redan angetts, på sociokulturell teoribildning (Vygotskij, 1995, 1999; Säljö, 2000, 2005). Den kunskap som kan erhållas om olika fenomen, i det här fallet svenskämnets estetiska dimensioner, kan enligt sociokulturell teoribildning förklaras av att människor ingår i ett historiskt, socialt och kulturellt sammanhang där de tillsammans utformar olika kontexter. Att utforska ett område ur detta perspektiv innebär att få tillgång till uttryck för sociala och kulturella mönster och traditioner. Det blir därmed av vikt att söka svar på frågor genom människors tankar, visioner och handlingar. Därför motiveras metoder som intervjuer, observationer och dokumentanalys. Det sociokulturella teoretiska perspektivet bidrar också med begrepp och förklaringsmodeller som var avgörande för frågeställningar och metodval i samtliga studier.

Metodologiskt bygger den första studien på aktionsforskning. Denna ansats överensstämmer med sociokulturell teoribildning om hur människor lär och konstruerar kunskap i samspel. Aktionsforskning erbjuder möjligheter att

såväl utforska som förändra praktiken genom ett utvecklingsarbete. (Anderson, Herr & Nihlen, 2007; Tiller, 1999; McNiff, 2002; Rönnerman, 2004). Även den andra och tredje studien har sin grund i sociokulturell teoribildning. Kursplanerna som analyserades i den andra studien är formulerade i olika historiska, sociala och kulturella kontexter. De är konstruerade av människor för ett specifikt ändamål, som styrdokument för skolan, och texterna är influerade av den tid och den kontext de skrevs i. Med en sociokulturell teoribildning som utgångspunkt antas också att de lärare som intervjuades om svenskämnet i den tredje studien är påverkade av de sociala och kulturella sammanhang de socialiserats in i. Deras utsagor har sin grund i kunskaper och erfarenheter de bär med sig genom sina tidigare och nuvarande positioner som elever, studenter och lärare, samt de olika skolkontexter de befinner sig i.

Som metoder för att få fram material valde jag i den första studien främst observation som dokumenterades med videofilmning i klassrum, i den andra kritisk närläsning av styrdokument samt i den tredje studien intervjuer av lärare. För att besvara avhandlingens övergripande frågeställningar användes kritisk närläsning av de tre ingående studierna som metod (Hillis Miller, 2002). Som analysmetod valdes kvalitativ innehållsanalys i den första studien (Graneheim & Lundman, 2004). I studie två och tre valdes kritisk diskursanalys (Fairclough, 2015; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). En översikt visas i tabellen nedan.

METOD

Studie	Syfte	Metod	Material
Studie 1 Musik och språk i samverkan- en aktionsforsknings- studie i åk 1	Att bidra med kunskaper om hur barn deltar och lär i en kontext där musik och språk ingår och samverkar.	<i>Forskningsmetod:</i> Observation Videoinspelning Skriftlig reflektion <i>Analysmetod:</i> Innehållsanalys	Loggböcker Observations-notiser Videofilmer
Studie 2 Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11	Att synliggöra hur olika ämneskonceptioner och synsätt på språk manifesteras i kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk.	<i>Forskningsmetod:</i> Kritisk närläsning <i>Analysmetod:</i> Kritisk diskursanalys	Svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11 för årskurs ett till tre
Studie 3 Lärares uppfattningar om estetiska dimensioner i svenskämnet	Att belysa lärares uppfattningar och synliggöra diskurser som styr utrymmet för estetiska uttrycksformer inom ramarna för svenskämnet.	<i>Forskningsmetod:</i> Intervjuer <i>Analysmetod:</i> Kritisk diskursanalys	Intervju- transkriptioner

Figur 3. Metodtabell.

Aktionsforskning som ansats, studie 1

Aktionsforskning valdes som ansats för att utveckla former för ämnesövergripande arbetssätt mellan svenska och musik. I specifikt fokus fanns elevers möjligheter att delta och lära inom ramen för det ämnesövergripande arbetet. Aktionsforskning är en forskningsansats som innebär att en aktion, ett utvecklingsarbete genomförs där forskare tillsammans med verksamma på området systematiskt forskar om processen (Anderson et al. 2007; Tiller, 1999; McNiff, 2002; Rönnerman, 2004). Förändringar genom aktionsforskning kan vara materiella eller innebära nya sätt att handla och tänka (Tiller, 1999). En intention med aktionsforskning är också att överbrygga dualismer mellan kunskap och handling, teori och

praktik, samt skola och universitet (ibid.). Aktionsforskning beskrivs av Rönnerman (2004) som ett demokratiskt arbete där arenor skapas för kunskapsutbyte mellan lärare, skolledare och forskare, exempelvis genom forskningscirklar och konferenser. Samtliga deltagares erfarenheter och kunskaper tillmäts betydelse för kunskapsproduktion, begreppsbildning och möjligheter att förändra praktiken. Exempel på verktyg som används i aktionsforskning för materialproduktion är exempelvis att skriva dagbok/loggbok, observation, skuggning, intervju/samtal, handledning och dokumentation (Wennergren, 2007).

Rönnerman et al. (2016) lyfter fram tre dimensioner av aktionsforskning: en politisk dimension för att bli, och agera som, en aktiv medborgare; en professionell dimension för att utvecklas och kunna vara en engagerad medarbetare; samt en personlig dimension för att kunna växa som människa (ibid.). Sammanfattningsvis kan aktionsforskning beskrivas som en process som utvecklas efter hand utifrån frågeställningar sprungna ur praktiken med tilltro till kunskap i handling. Centrala utgångspunkter är mänsklig utveckling, deltagande och demokrati där samtliga deltagare arbetar med att både beskriva och förändra praktiken (Tiller, 1999; McNiff, 2002; Rönnerman, 2004).

Att initiera ett aktionsforskningsprojekt gav möjlighet att iscensätta ett utvecklingsarbete och följa en klass under ett läsår. Forskningsansatsen inbegriper fyra aktivitetsfaser för forskningens genomförande – planera, agera, observera och reflektera – vilket beskrivs av McNiff (2002) som *aktionsforskningsspiralen*. Projektet tog utgångspunkt i den egna praktiken och skolan där jag arbetade som lärare. Urval av skolklass grundade sig på att en av de tre klasslärare som skulle börja undervisa i årskurs ett hade tidigare erfarenheter som klasslärare för just årskurs ett. Den tillfrågade klassläraren var dessutom intresserad av att delta. Tillsammans med klassläraren och skolans specialpedagog planerades och iscensattes en aktion. Aktionen med musik och svenska i samverkan genomfördes i årskurs 1 med 26 elever tillsammans med klasslärare och specialpedagog. Utvecklingsarbetet bestod i att varje dag inleddes med en lektion i svenska och musik. Utgångspunkt i studien var verksamheten i skolan och syftet var att tillsammans undersöka, kritisera, förstå och utveckla den egna praktiken och professionen genom att pröva ett arbetssätt där svenska och musik integrerades och där barnens deltagande fanns i centrum. De forskningsfrågor som ställdes utgick från en vilja att undersöka hur elever deltog och interagerade under lektionerna, samt vilka kommunikationsformer eleverna använde.

För att uppnå studiens syfte – att bidra med kunskaper om hur barn deltar i ett ämnesövergripande arbetssätt med svenska och musik – valdes aktionsforskning. Ur ett sociokulturellt perspektiv, valdes metoder som gjorde det möjligt att fånga elevers och lärares tankar och handlingar, för att på så sätt komma åt de sätt på vilka barnen deltog i lektionerna. Lärarna ombads skriva loggböcker, aktiviteter observerades, och med barnen genomfördes informella samtal. Det material som producerades under året bestod av loggbokstexter, observationsnotiser, videofilmer, minnesanteckningar från samtal med barn och möten samt barnens bilder. Som analysmetod valdes kvalitativ innehållsanalys för att bearbeta och analysera valda delar av det producerade materialet (Graneheim & Lundman, 2004). Materialet studerades först i sin helhet för att synliggöra elevernas deltagande. Urval av material för närmare analys – de fyra transkriberade videofilmerna och observationsprotokoll – grundades på tydlighet vad gällde hur och på vilka sätt eleverna deltog och kommunicerade under lektionerna. Det utvalda materialet kodades och kategoriserades utifrån olika former av deltagande. Kategorierna gav möjlighet att beskriva teman och mönster i relation till frågeställningarna.

Kritisk närläsning och kritisk diskursanalys, studie 2

För att uppnå avhandlingens huvudsyfte, att belysa hinder och möjligheter för estetiska ämnen i svenskämnet ur ett sociokulturellt perspektiv, valde jag i studie två att fokusera på de ämneskonceptioner och synsätt på språk som manifesteras i kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk. Jag valde kritisk närläsning som metod för att studera svenskämnets kursplaner (Miller, 2002). Urvalet av kursplaner motiveras av den tidsperiod som studerades, från Lgr 69 till Lgr 11 samt kursplaner för SVA (Lgr 80 – Lgr 11) för årskurs ett till tre. Fokus för hela studien är årskurs ett till tre vilket motiverar en avgränsning av materialet till dessa kursplaner. Varje mening i kursplanerna lästes uppmärksam och noggrant, enligt kritisk närläsning (Miller, 2002) med fokus på skrivningar om estetiska uttrycksformer (litteratur, musik, bild och form, film, drama och dans). De meningar som innehöll skrivningar om svenskämnet i relation till estetiska uttrycksformer noterades. Kursplanerna lästes sedan utifrån *vad*-frågan, det vill säga frågan om vilka estetiska uttrycksformer som förekom i kursplanerna. Därefter lästes de

utifrån tankar om *hur* lärare förväntades arbeta med estetiska inslag och slutligen utifrån vilket syfte som uttrycktes för estetiska uttrycksformer i kursplanerna, det vill säga *varför* de fanns med. Varje kursplan sammanfattades utifrån vad som fanns skrivet om de tre didaktiska grundfrågorna.¹⁶ Formuleringar gällande estetiska uttryck i respektive kursplan sammanställdes också i tabellform för att få en tydlig översikt utifrån de tre didaktiska frågorna. Sammanställningarna av kursplanerna jämfördes och analyserades med kritisk diskursanalys för att synliggöra diskurser som framträdde i kursplanernas beskrivningar av svenskämnet.

Diskurs kan definieras som ett bestämt sätt att förstå och tala om världen och beskrivs av Fairclough (2015) som en process med social interaktion där maktrelationer förhandlas. Språket betraktas som en del i denna process: "language as social practice determined by social structures" (ibid. s. 51). Språkanvändning sker i en social praktik; hur vi pratar, lyssnar, skriver, sjunger, målar och dansar är socialt bestämt och har sociala effekter.

Kritisk diskursanalys belyser och utforskar normer genom att beskriva, förklara, synliggöra och diskutera hur de uttrycks och kan även användas för att synliggöra alternativa tankemodeller. Empiriskt material i diskursanalys kan enligt Alvesson och Sköldberg (2008) behandlas som uttryck för diskurser som är standardiserade och förknippade med sociala miljöer. De kursplaner som utgör det empiriska materialet i den andra studien är utformade för en styrande funktion. I diskursanalys analyseras relationen mellan den diskursiva praktiken och den diskursordning den ingår i. Fairclough beskriver tre steg i diskursanalys (Fairclough, 2015, s. 58):

1. Beskrivning – textens analyseras.
2. Tolkning – vad sägs, vilken mening och betydelse har det som sägs i relation till kontexten?
3. Förklaring – relationen mellan interaktion och en större social kontext diskuteras.

Valet av kritisk diskursanalys gav möjlighet att belysa den samlade studiens syfte ur olika perspektiv. Genom den andra och den tredje studien, som analyserades med kritisk diskursanalys, kunde jag beskriva, tolka och förklara hinder och möjligheter för arbete med estetiska uttrycksformer i svenska.

¹⁶ Enligt Molloy skulle ämnesdidaktik "kunna integrera metodik, praktik och teori" för att vetenskapliggöra undervisningen. Det krävs också en helhetssyn där de didaktiska frågorna vad och hur integreras i den övergripande varför-frågan (2002, s. 43).

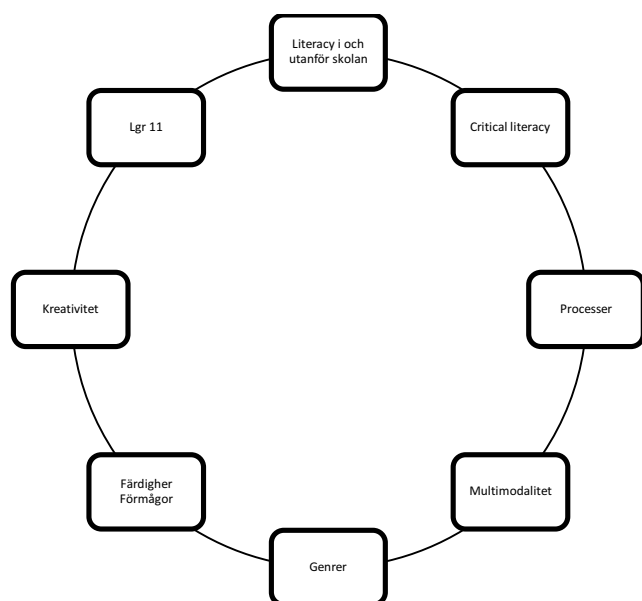
Kursplaner i svenska beskrevs och tolkades i relation till ämneskonceptioner och förklarades i förhållande till den svenska skolkontexten. Analysen utgick från Malmgrens (1996) ämneskonceptioner (svenska som färdighetsämne, bildningsämne och erfarenhetspedagogiskt ämne) samt de diskurser Ivanič (2004) beskriver: 1) *färdighetsdiskursen* som har skriven text och grammatiska regler i fokus, 2) *kreativitetsdiskursen* där läsande och skrivande ses som en produkt av elevernas kreativa förmåga, 3) *processdiskursen* där eleverna genomför en process och därigenom behöver uppmärksamma och använda olika färdigheter, 4) *genrediskursen* som utmärks av tydlig undervisning om olika texttyper, 5) *diskursen om sociala praktiker* med olika sätt att ingå i literacypraktiker för verkliga syften och 6) *den sociopolitiska diskursen* som inkluderar en politisk dimension där makt och identitet är centralt.¹⁷ Studien av estetiska uttrycksformer i svenskämnets kursplaner synliggjorde skilda diskurser gällande ämneskonceptioner, synsätt på språk, estetiska uttrycksformer, fritt skapande och lärande inom svenskämnet från *Lgr 69* till *Lgr 11*.

Intervjuer och kritisk diskursanalys, studie 3

Ytterligare ett sätt att uppnå studiens huvudsyfte var att komma åt möjligheter och hinder för estetiska uttrycksformer i svenskämnet via lärares uppfattningar. För att få tillgång till uppfattningarna valdes intervju som metod. Inom sociokulturell teoribildning har språket en central funktion för att skapa mening, och det informanterna berättar kan betraktas som ett uttryck för tankar om det fenomen som undersöks. Kontexten har betydelse för vad informanterna säger eftersom människor anpassar sig efter sociala normer och varje situation är unik. Därför är det viktigt att vara medveten om att det finns begränsningar angående vad människor kan uttrycka och kommunicera vid ett intervjutillfälle (Kvale & Brinkman, 2009). För att möjliggöra en studie av nyanser i de språkliga redogörelser, vilket är intressant för diskursanalys, sågs ett begränsat antal intervjuer som en möjlighet (Alvesson & Skoldberg, 2008). Associationsintervjuer valdes som metod (Christophersen & Ferm Thorgersen, 2015) vilket innebär att informanterna uppmanades att berätta fritt utifrån några nyckelord (se figur 4).

¹⁷ Ivanič (2004) använder dessa diskurser för analys av språk och skrivande. De används här på samma sätt som Liberg och Säljö (2012) för hela svenskämnet.

Urvalet av informanter grundades på såväl tillgänglighetsprincipen som på önskemål om spridning, vilket gäller de skolor där lärarna arbetar (både med övervägande svenskspråkiga elever och med övervägande flerspråkiga elever) och lärare (med olika lång lärarerfarenhet i årskurs ett till tre). Inledningsvis kontaktades tre skolor i ett storstadsområde med avsikt att få en spridning över olika områden. Det visade sig dock vara svårt att rekrytera informanter och rektorerna hänvisade till lärarnas höga arbetsbelastning. Därefter kontaktades tolv skolor och vid tre skolor fanns sammanlagt fem lärare som var villiga att medverka i studien. Vid en av skolorna tillfrågades ännu en lärare, som tackade ja till att delta, vilket gjorde att sammanlagt sex informanter kunde intervjuas. Vid två skolor utgjordes majoriteten av flerspråkiga elever och på en skola av svenskspråkiga elever. De sex lärarna (åk 1 – 3) hade varierad erfarenhet av läraryrket, från ett till fyrtio år. Intervjuerna varade cirka 60 minuter och ägde rum efter avslutad undervisning under lärarnas arbetstid. Vi satt i en lugn miljö, antingen i personalrum, grupprum eller lärarens klassrum vilket gjorde att informanterna kunde koncentrera sig och inte blev avbrutna (Kvale & Brinkmann, 2009). Lärarna uppmanades att associera till nyckelord som var inspirerade av de diskurser Ivanič (2004) beskriver och som även användes i studie två: kreativitet, literacy i och utanför skolan, critical literacy, processer, multimodalitet, genrer, Lgr 11, samt färdigheter och förmågor (se beskrivning ovan under studie 2). Informanterna kunde själva välja i vilken ordning de talade om nyckelorden och det fanns heller ingen hierarkisk ordning mellan dem (se figur nedan).



Figur 4. Associationsintervju (Studie 3).

Studiens genererade material bestod av de transkriberade intervjuerna. Transkriptionerna kodades utifrån vad som visade sig vara relevant med hänsyn till estetiska aspekter av svenskämnet och analyserades med kritisk diskursanalys för att synliggöra lärarnas uppfattningar om svenskämnet.

Vid analysen var det språket, *vad* informanterna sa, som gav tillgång till diskurser om svenskämnet och intentionen var att inte styra informanterna för att undvika att de anpassade sina svar efter vad de trodde att jag ville höra (Kvale & Brinkman, 2009). Utsagorna analyserades som diskursiva handlingar och visade hur lärarna skapar trovärdighet och legitimitet genom sin retorik. Makt inom diskurser visar sig som "sanningar" som är skapade inom diskursen och därefter finns inlagrade i diskursen. Dessa sanningar kan synliggöras och ifrågasättas med diskursanalys (Fairclough, 2015). Kritik av diskurser kombineras med förklaringar av hur den sociala verkligheten påverkas och hur det är möjligt att förändra rådande strukturer till mer jämlika maktförhållanden. Diskurser strävar efter att uppnå hegemoni, det vill säga vara ledande och dominera, medan motdiskurser kämpar för att tillskansa sig makt. Den diskursiva praktiken kan antingen reproducera diskursordningen eller transformera den och på så sätt bidra till social förändring (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Deltagare med makt kan genom kunskap, relationer och positioneringar kontrollera och upprätthålla diskursordningar. Detta medför att en diskurs tillfälligt kan dominera över andra, medan

motdiskurser kämpar om makten. Det vi kallar ”sanning” är därmed knutet till de maktsystem som producerar och upprätthåller den.

I analysen användes Faircloughs (2015) tre analyssteg. 1) *Texten beskrivs*, det vill säga analyserades lingvistiskt efter hur informanterna uttalade sig. Den som talar kan ge uttryck för egna attityder och åsikter, så kallad subjektiv modalitet (”jag anser”), objektiv modalitet (”så är det”), eller med varierande grad av säkerhet (”kanske”). 2) *Texten tolkades* genom att den kodades efter kodord som var relevanta utifrån studiens frågeställning och delades in i kategorier (exempelvis språksyn och trädning av ämnesideal). 3) *Texten förklarades* genom teman som utkristalliserades utifrån motsatta uppfattningar och spänningsfält som framkom i de transkriberade intervjuerna.

Trovärdighet

I följande avsnitt behandlas studiernas trovärdighet. I den första studien användes de sex validitetskriterier Anderson et al. (2007) beskriver för aktionsforskning (se Studie 1 för en mer detaljerad redogörelse). Därefter diskuteras studie två och tre utifrån tre aspekter för trovärdighet som Jørgensen och Phillips (2000) beskriver för diskursanalys.

Validitetskriterierna behandlar hur aktionsforskningsstudien genomförts och i vilken utsträckning det finns stöd för de slutsatser som redovisas så att slutsatserna bedöms som trovärdiga. *Demokratisk validitet* uppnås till exempel när forskningen är gjord i samarbete med dem som är involverade i det problem som undersöks. I studien deltog klasslärare, elever, specialpedagog och forskarstuderande (jag själv). Under utvecklingsarbetet var regelbundna möten inplanerade där vi reflekterade över utvecklingsarbetet och diskuterade nya aktioner och förändringar. Loggböcker och gemensam läsning om aktionsforskning bidrog till dialog och gav möjlighet att diskutera olika perspektiv, exempelvis vid förslag om förändringar i utvecklingsarbetet. Dialog med eleverna förekom både i samband med samlingarna och vid klassråd med klassläraren. Under året med utvecklingsarbetet eftersträvades ett tillåtande klimat där samtliga deltagare hade möjligheter och tillfällen att uttala sig om arbetet.

Processvaliditet däremot handlar om i vilken utsträckning aktionsforskningens värde kan bedömas av utomstående. Lärarna som deltagit i utvecklingsarbetet föreläste både på den egna skolan och för andra lärare i kommunen. Utvecklingsarbetet medförde en förändring av arbetssätt (för

språkutvecklande arbete i årskurs ett) på den aktuella skolan för flera klasser där samma modell använts och utvecklats vidare. Utomstående har även kunnat bedöma värdet av aktionen genom den rapport som skrevs efter avslutat utvecklingsprojekt, genom en licentiatuppsats (studie 1) och artiklar om arbetet (exempelvis Alfa 03/13).

Katalytisk validitet ses som den transformativa delen av aktionsforskning, och rör i vilken grad forskningsarbetet fokuserar deltagarna mot att lära känna sin praktik för att kunna förändra den. Det nya arbetssättet och att samtliga involverade skrev egna reflektioner i sina loggböcker bidrog till att deltagarna i studien ifrågasatte invanda sätt att undervisa om läsning och skrivning i årskurs ett. Musik och bild som kommunikativa resurser eller som dekorativt stöd var värderingsfrågor som belystes genom utvecklingsarbetet. Gemensam läsning av litteratur och exempelvis Vygotskijs (1999) förklaring av den proximala utvecklingszonen, samt forskning om literacy, bidrog till att deltagarna förstod och beskrev praktiken med vetenskapliga begrepp.

Vidare beskriver *resultatvaliditet* hur aktionsforskningsprocessen leder till förståelse eller lösning av det problemet som undersökts. Aktionen belyste hur svenskämnet och musikämnet kan integreras som uttrycks- och kommunikationsformer.

Genom *dialogisk validitet* undersöks dessutom egna tänkesätt och förgivettaganden kritiskt och vikten av ”kritiska vänner” betonas. Det är omöjligt att inta en forskarposition som är fri från värderingar och subjektivitet. Därav följer att kritiska vänner som ifrågasätter den studie som genomförs är värdefulla. Deltagarnas tidigare erfarenheter av undervisning i svenska och musik i årskurs ett hade betydelse för hur arbetet utformades. Klassläraren i pilotprojektet (året innan utvecklingsarbetet med en annan lärare) betonade hur viktigt hon tyckte det var med struktur, och att barn blir lugna och trygga av att de vet vad som ska hända samt att de tycker om upprepningar. Jag fick ompröva mina föreställningar om att tillföra nya saker varje lektion och arbeta mer med variation och repetition. I pilotprojektet träffade jag också barnen varje dag, i stället för som tidigare en gång i veckan (som musiklärare). Erfarenheter från pilotprojektet och dialog med kollegor i kombination med erfarenheter av Suzukiundervisning (som också bygger på repetition och att utvecklas musikaliskt och tekniskt genom den musik man redan kan spela) bidrog till utvecklingsarbetets utformning.¹⁸ Dialog med

¹⁸ Se: Suzuki, S. (1977).

kritiska vänner, såsom deltagare i projektet, kollegor och handledare, gav många tankeställare under hela aktionsforskningsarbetet.

Med *generalisering* avses vilka möjligheter som finns för att använda en studies resultat i andra sammanhang. I kvalitativa studier ersätts generaliseringsmålet med en möjlighet att överföra kunskap mellan olika situationer ifall hänsyn tas till den sociala kontexten (Kvale & Brinkmann, 2009). En fallstudie kan bidra till att tyst kunskap blir explicit. I aktionsforskning blir detta tydligt eftersom studien genomförs av forskare och praktiker tillsammans. I ett utbyte och reflektion över teoretiska perspektiv och praktiska erfarenheter kan ”tyst kunskap” förändras till medvetandegjord ”kunskap i handling” (Molander, 1996). Genom studien prövades ett multimodalt arbetssätt för elevers möjligheter att erhålla literacykompetens.

För att ytterligare belysa studiens samlade trovärdighet väljer jag att relatera tre aspekter för trovärdighet i samband med diskursanalys som Jørgensen och Phillips (2000) beskriver. Den första är att belysa sammanhanget så att analytiska påståenden ger diskursen en form av sammanhang. Den andra är analysens fruktbarhet, det vill säga analysramens förklaringskraft. Den tredje aspekten är genomskinlighet, vilket innebär den möjlighet läsaren ges för att kunna bedöma att processen och forskarens tolkningar är trovärdiga. Kunskap framställs i förhållande till vissa regler och verkligheten skapas därmed samtidigt som den avbildas.

För studie två skapades empiri genom ett urval av befintliga texter som analyserades. Genomskinligheten är stor i studien eftersom hela det material som analyseras finns åtkomligt. I den tredje studien däremot är genomskinligheten mindre eftersom de transkriberade intervjuerna i sin helhet inte finns åtkomliga för läsaren. Även om jag analyserade hela texterna ser läsaren endast delar av de transkriberade intervjuerna. Läsaren får lita till att jag inte undanhållit utsagor utan öppet redovisat analysprocessen och mina tolkningar så att läsaren själv kan bilda sig en uppfattning om studiens trovärdighet.

Enligt min mening bidrog diskursanalysen till möjligheten att kritiskt kunna granska både kursplaner och lärares utsagor. Diskurser är i ständig förändring, därför var det fruktbart att utgå från diskurser som förekommer i

svensksdidaktisk forskning, exempelvis färdighetsdiskurs, bildningsdiskurs, erfarenhetspedagogisk diskurs samt de diskurser som Ivanič (2004) beskriver.

Utifrån föreliggande studie kan teorier, utsagor och diskussioner vara av intresse med avseende på att olika perspektiv på svenskämnet (färdigheter, erfarenheter, bildning, multimodalitet) är föremål för debatt. Lärare och forskare kan känna igen, reflektera över och ifrågasätta teoretiska perspektiv, beskrivningar och analyser från klassrum, kursplaner och lärares utsagor. Den kunskap som finns i en speciell kontext kan prövas och diskuteras i andra kontexter. Svenskämnet är i ständig förändring och de begrepp som problematiseras (exempelvis estetik, literacy, multimodalitet) är föremål för olika tolkningar och avgränsningar. Det pågår enligt ett diskursanalytiskt synsätt ständigt en diskursiv kamp där diskurser omformas i kamp med andra diskurser för att uppnå hegemoni – en bestämd synpunkts herravälde. I denna kamp bidrar både studie två och tre med perspektiv på föreställningar och diskurser om svenskämnet.

Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2011) anger fyra krav på forskning för att skydda individer som deltar: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Här nedan redovisas hur dessa krav uppfylls i studie ett och tre. I studie två består det empiriska materialet av kursplaner och det krävdes således inga fler etiska överväganden än hur jag själv har handskats med materialet.

Informationskravet innebär att forskaren ska informera de som berörs av forskningen. Inför aktionsforskningsstudien, i studie 1, informerades rektor, medverkande lärare och vårdnadshavare både muntligt och skriftligt. Samtliga gav skriftligt tillstånd till videofilmning och studiens genomförande (se bilaga 1 och 2, Studie 1). Rektor och alla lärare på skolan fick information vid arbetsplatsträffar både före, under tiden och efter studiens genomförande. Även vårdnadshavare fick information under hela året, exempelvis vid föräldramöten, och de kunde diskutera projektet med lärarna. Eleverna i klassen informerades fortlöpande om utvecklingsarbetet under arbetets gång, exempelvis vid de tillfällen när lektioner filmades. Dessutom informerades eleverna, som under det året forskningsarbetet pågick var sex till åtta år gamla, om att vi skulle pröva ett arbetssätt med musik och svenska, men det var deras vårdnadshavare som gav skriftligt tillstånd till medverkan. Utvecklingsarbetet

utgjorde en del av undervisningen i klassen som eleverna inte kunde välja bort, men deras vårdnadshavare hade kunnat välja bort att material från deras barn användes eller att de filmades. De sex klasslärare som intervjuades i den tredje studien informerades om syftet med studien, först genom skriftlig information via mail. En svårighet är att avgöra i vilken utsträckning informanterna ska vara informerade om det som explicit undersöks. När vi träffades berättade jag att jag var intresserad av svenskämnet och estetiska uttrycksformer. Valet att genomföra associationsintervjuer var ett sätt att ha svenskämnet i fokus och inte direkt fråga om lärarnas uppfattningar om estetiska uttrycksformer. Intervjusituationen kan emellertid upplevas som ett asymmetriskt maktförhållande där informanter kanske vill svara utifrån vad de tror att intervjuaren vill höra (Kvale & Brinkman, 2009). Det är också ett etiskt ansvar som forskare att överväga hur informanterna framträder i texten. Forskaren har ett ansvar att vara solidarisk med sina informanter, vilket i mitt fall innebar att utifrån ett kritiskt perspektiv lyfta fram det lärarna sa så rättvisande som möjligt och inte försöka övertolka eller tolka dem negativt (Forsman, 1997). Samtidigt har det kritiska förhållningssättet, och synliggörande av de diskurser som kommer till uttryck genom informanternas utsagor, varit grundläggande för mitt arbete.

Samtyckeskravet innebär att forskaren ska inhämta samtycke från deltagare i studien. I studie ett inhämtades skriftliga samtycken till att studien kunde planeras och genomföras från rektor och de lärare som skulle delta. Samtliga vårdnadshavare samtyckte till att deras barn deltog i studien och att lektioner filmades. De samtyckte även till att filmer och bilder får visas på seminarier och konferenser. I studie tre samtyckte lärarna till att intervjuas om svenskämnet. Både i studie ett och tre hade samtliga inblandade tillgång till mina kontaktuppgifter och vetskap om att de kunde avbryta sin medverkan när helst de önskade.

Väsentligt i sammanhanget är också *konfidentialitetskravet*, vilket innebär att de personer som deltar i studien ges konfidentialitet. I både studie ett och tre klargjorde jag från början att deltagare och informanter skulle avidentifieras. Forsman (1997) skiljer på konfidentialitet och anonymitet på så sätt att konfidentialitet är när forskaren har full kännedom om sina data men behåller informationen för sig själv. Anonymitet däremot är när forskaren inte själv vet vems data hon eller han arbetar med, och inte kan ta reda på detta. Även om jag redan vid transkription och analys gav deltagarna andra namn, var de inte anonyma för mig eftersom jag enkelt kunde ta reda på deras identitet.

Nyttjandekravet har jag också tagit hänsyn till, och detta innebär att de uppgifter som samlats in om personer endast får användas för forskningsändamål. I den tredje studien fick informanterna muntlig information om att de skulle vara anonyma och att de inspelade intervjuerna endast skulle användas för forskningsändamål. I studie ett fick lärare och vårdnadshavare skriftlig information om att materialet (filmer, bilder, loggböcker, intervjuer) endast skulle visas internt för analys och inte offentligt utan särskilt tillstånd.

Forskarroll

Den första studien började i min egen praktik, och min roll växlade mellan den välkända lärarrollen och utvecklandet av en forskarroll. Mina egna kunskaper och erfarenheter inom det område jag beforskar har haft betydelse för de frågor jag ställer i studiens olika delar.

I aktionsforskningsstudien är det en förutsättning att jag själv har kunskaper och erfarenheter som lärare. Bakgrunden till de frågor som ställs i såväl de tre studierna som kappan utgår från den skolpraktik där jag har arbetat och mina egna erfarenheter som lärare i musik och svenska i olika skolformer. De två olika forskningsfält som avhandlingen är skriven inom, estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap (studie 1) och svenskdidaktik (studie 2, 3 och kappan), har inneburit möjligheter till nya infallsvinklar samt gränsöverskridande referenser och tolkningar. Det har emellertid även medfört svårigheter och utmaningar att balansera materialet genom urval och att begränsa forskningsområdet genom relevanta frågeställningar. Även om min bakgrund som lärare är en förutsättning för de studier som genomförts, var den också problematisk eftersom jag i forskarrollen behövde skapa distans och ett kritiskt förhållningssätt till den praktik som jag själv har erfarenhet av.

Den första studien med aktionsforskning som ansats innebar att jag intog både en lärarroll och en forskarroll. En svårighet var att växla mellan närhet och distans till undervisning, utvecklingsarbete och lärarroll i och med att jag själv var en del av den praktik som skulle utmanas, problematiseras och studeras. Risken fanns att jag var hemmablind och inte uppmärksammade händelser eftersom situationerna var välbekanta. För att motverka detta har jag försökt att förhålla mig självreflexivt genom att ifrågasätta tänkesätt och invanda mönster både hos mig själv och i skolpraktiken under hela

forskningsprocessen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Att filma var ett sätt att skapa distans till de aktiviteter som genomfördes i klassrummet och försöka se det bekanta som obekant. Filmerna kunde ses flera gånger och därigenom var det möjligt att studera elevers interaktion och deltagande med en kritisk blick. De verktyg som används i aktionsforskning, tydliga forskningsfrågor och teoretiska perspektiv bidrog också till att jag kunde distansera mig till lärarrollen och utveckla forskarrollen (Rönnerman, 2004; Wennergren, 2007).

Som redan antytts betonas i aktionsforskning vikten av ”kritiska vänner”. Såväl i den första studien som de två följande fanns flera kritiska vänner (exempelvis handledare och kollegor) som hjälpte mig att få perspektiv på forskningsarbetet. Samtliga texter som ingår i avhandlingen har kontinuerligt diskuterats och granskats i forskningssammanhang, vilket bidragit till min förståelse och möjlighet att reflektera över valda teorier, metoder och analysverktyg.

Metoddiskussion

Frågan är vilka ”sanningsanspråk” som kan ställas på de resultat som framkommer genom de olika metoder som väljs. Tolkning av empiri utgår från forskarens omgivning, förförståelse och teoretiska antaganden (Alvesson & Sköldberg, 2008). Språket och framställningsformen har betydelse både i tolkningsprocessen samt för hur resultat presenteras. Alvesson och Sköldberg betonar därför betydelsen av kritisk reflektion och prövning av tolkningar. Forskare kan ge fler perspektiv och konstruera sanningar, men inte komma fram till ”sanningen” (Weed, 2008). Likaså kan de ge en tolkning, men inte ”tolkningen”. Vetenskapligt skrivande är alltid lokalt och kontextbundet utifrån författarens skiftande och motsägelsefulla identiteter, vad jag ser beror på vilken position jag blickar ut från. På vilka sätt vetenskapligt skrivande kan ske är liksom annat skrivande en sociohistorisk konstruktion (Richardson & St Pierre, 2005). Exempelvis kan nya metaforer för vetenskapligt skrivande, ”teori som en social aktion” eller ”teori som en berättelse” i stället för ”teori bygge” påverka skrivande och hur teorier används (ibid.). En mångfald av kunskaper och sätt att berätta kan existera sida vid sida – vi kan berätta om våra data genom en vetenskaplig text, en berättelse med sinnliga delar eller i poetisk form.

Kriterier för en vetenskaplig text beskrivs av Richardson och St Pierre (2005) som att den ska bidra till förståelse, vara estetiskt formad samt påverka

läsaren emotionellt eller intellektuellt. Huruvida läsaren påverkas kan bero såväl på textens innehåll och utformning som på läsarens erfarenheter och kunskaper. Enligt kritisk diskursanalys ingår forskning, därmed även föreliggande avhandling, i ett spänningsfält mellan reproduktion som förstärker den existerande samhällsordningen och ett ifrågasättande av densamma (Alvesson och Sköldberg, 2008). I diskursanalys betraktas språket inte enbart som en spegling av olika fenomen utan också som en aktiv kraft som konstruerar den sociala verkligheten. Det har därför varit givande att analysera kursplaner och lärares uttalande med kritisk diskursanalys (Fairclough, 2015).

De valda metoderna medförde olika utmaningar. Exempelvis var aktionsforskning både tidskrävande (klassen följdes under ett år varje vecka) och omfattade eftersom ett stort material producerades under året. Fördelarna rör sig om att det är praxisnära forskning som är handlingsorienterad och praktiken utvecklades samtidigt som den beforskades. Analysarbetet kunde begränsas genom att valda delar av det producerade materialet analyserades. En annan svårighet var att själv både delta i ett utvecklingsarbete och bedriva aktionsforskning om detta arbete. Det kunde vara problematiskt att förhålla sig till de olika roller jag fick inta, exempelvis som lärare, kollega, forskare, handledare och forskarstudent. I utvecklingsarbetet var jag en aktiv deltagare och därmed delaktig i det material som producerades och som sedan granskades kritiskt. Videofilmning var ett redskap för att producera empiri, och filmerna bidrog till att skapa distans till klassrumssituationen.

I den andra studien valde jag i stället att begränsa det empiriska materialet till kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk. Dessutom begränsades texterna genom att jag enbart valde kursplaner för årskurs ett till tre. Det hade kunnat vara intressant att följa hur de estetiska uttrycksformerna skrevs fram i kursplanerna även från årskurs fyra till nio. Kommentarmaterial till kursplanerna valdes bort av samma anledning - att begränsa materialet. En analys av kommentarmaterialet kanske skulle ha nyanserat bilden från kursplanerna och eventuellt gjort den mer komplex och motsägelsefull.

I den tredje studien, då intervjuer valdes som metod för att producera empiri, användes associationsintervjuer vilket kan ha varit en fördel på så sätt att informanterna inte blev styrda av färdiga frågor. Vi hade i förväg bestämt att intervjun skulle vara cirka en timme, och samtliga informanter hade ordnat med lugna, avskilda miljöer där vi inte blev avbrutna. Det var bara när vi satt i ett klassrum som några elever öppnade dörren. Läraren förklarade då lugnt att

hon var upptagen och att eleverna fick komma tillbaka om en halvtimme, och eleverna gick sin väg igen. I diskursanalys betraktas språket som en del i en social process vilket innebar att interaktion och produktion av studiens empiri var beroende av både informanternas och mina egna resurser såsom positioner, språkkunskaper, värderingar och antaganden (Fairclough, 2015). Språket konstruerar verkligheten på historiskt och lokalt specifika sätt och de transkriberade intervjuerna utgjorde det material som analyserades ((Winther Jørgensen & Phillips, 2000).). Människor kan uttrycka sig med stor variation om samma fenomen vid olika tillfällen och sammanhang. Det innebär att andra frågor (om samma fenomen), i exempelvis en djupintervju eller en semistrukturerad intervju, sannolikt hade lett till delvis andra svar. Likaså hade svaren sannolikt blivit annorlunda om någon annan än jag hade intervjuat lärarna. Med videofilmning och en socialsemiotisk multimodal analys hade jag även kunnat tolka informanternas val av andra semiotiska tecken än de verbala, exempelvis gester och tonfall. Sammantaget framkom emellertid, genom valda metoder och analysmetoder, givande resultat som kan kompletteras med fortsatta studier.

Kapitel 5. Sammanfattning av avhandlingens artiklar

För att ge läsaren en överblick följer här en översikt av de tre studier som ingår i avhandlingen. De har som gemensamt tema svenskämnet och svenskundervisning utifrån avhandlingens övergripande syfte att synliggöra hinder och möjligheter beträffande estetiska uttrycksformer i svenskämnet. Studierna belyser problematiken från tre olika håll. I den första studien används aktionsforskning som ansats för att följa ett utvecklingsarbete i grundskolan (åk 1) med svenska och musik. De två följande artiklarna utgår från kritisk diskursanalys av kursplaner respektive intervjuutskrifter för att belysa svenskämnet med de estetiska uttrycksformerna i fokus.

Studie 1. Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1

Den första studien (Dahlbäck, 2011) tar sin utgångspunkt i klassrumspraktiken där ett utvecklingsarbete genomfördes under ett år. Syftet med studien var att bidra med kunskaper om hur barn deltar och lär i en kontext där musik och svenska integreras. Den teoretiska inramningen är sociokulturell (Vygotskij, 1995, 1999; Säljö, 2005). Aktionsforskning beskrivs som en ansats där teori och metod är sammanflätade. Genom en aktion förändras något i praktiken och forskning innebär att försöka skapa kunskap om praktiken. Målet är att förändra undervisning samt att utmana regler och värderingar, men också att överbrygga dualismer mellan teori – praktik, kunskap – handling, samt skola – universitet (Rönnerman, 2004). Aktionen i studien genomfördes tillsammans med en klasslärare och en specialpedagog i en klass med 26 elever i årskurs 1. Utvecklingsarbetet bestod i att klassen inledde varje dag med ett språk- och musikarbete med ett multimodalt arbetssätt. Elevernas deltagande och interaktion studerades samt vilken betydelse musikens respektive språkets medierande funktioner hade för de kommunikationsformer barnen använde. I studien belystes skillnader och likheter mellan verbalspråk och musik. Verbalspråkets betydelse för barns

musikaliska lärande och även musikens betydelse för det verbalspråkliga lärandet synliggjordes. De gemensamma beståndsdelarna i musik och språk (ljud, tonhöjd, rytm, melodi, dynamik, syntax) användes i ett dagligt språkutvecklande arbete. Sångerna gav en tydlig struktur där ljud, bokstäver, toner, noter, ord, rim, stavelser, meningar, melodier och innehåll kunde utforskas gemensamt i gruppen. Musiken gav ett flyt i läsningen av sångtexter och utrymme för att experimentera med rytmer och betoningar i språket. I resultatet synliggjordes hur eleverna i studien deltog. Eleverna deltog exempelvis genom att lyssna, se och delta i vissa delar av aktiviteterna till att vara huvudaktörer. Transformationer mellan olika uttryckssätt, exempelvis att kunna omvandla en visuell symbol till ett musikaliskt eller språkligt uttryck, visade elevernas kunskaper och förmågor att använda olika kommunikationsformer och teckensystem. Interaktion mellan språk- och musikaktiviteter bidrog till en rik variation av kommunikation med olika semiotiska resurser och teckensystem. Resultatet visar hur musik och språk i samverkan kan bidra till att utveckla elevers språkliga och musikaliska lärande i en social gemenskap genom pedagogisk differentiering.¹⁹ Betydelsefulla aspekter för elevers delaktighet visade sig vara involvering, variation, autenticitet, repetition, struktur, motivation samt pedagogisk differentiering. Studien visar även hur lärare kan forska i sin egen praktik. Slutligen diskuterades vilken betydelse den multimodala kontexten och den strukturerade arbetsgången hade för elevernas möjlighet att delta och lära sig inom både svenskämnet och musikämnet.

Studie 2. Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11

Styrdokument förändras över tid, och därför var det intressant att studera vilket utrymme estetiska uttrycksformer har (och har haft) i svenskämnets kursplaner. Frågeställningarna i studien gäller vilka estetiska uttrycksformer som synliggörs i kursplanerna samt vilka synsätt på dem som uttrycks. Svenskämnets kursplaner från *Lgr 69* till *Lgr 11* samt kursplanerna för SVA

¹⁹ Pedagogisk differentiering innebär att undervisningen bygger på mångfald och delas upp i stället för att riktas mot en medelelev. I ett gemensamt lärandeobjekt, exempelvis en sång, kan några elever läsa hela texten, en del läser helord medan andra identifierar bokstäver. Några elever kan en del av melodin, andra kan både melodi, text och rörelser.

(*Lgr 80* – *Lgr 11*) var i fokus. Kritisk närläsning och kritisk diskursanalys användes för att studera kursplanerna för årskurs ett till tre med syfte att synliggöra vilket utrymme estetiska uttrycksformer har haft i dessa texter. Denna studie bidrar till att besvara avhandlingens syfte och särskilt frågeställningen om vilket utrymme kursplanerna ger lärare att arbeta med estetiska uttrycksformer i svenskämnet. Studien belyser de olika ämneskonceptioner som uttrycks i kursplanerna vilka relateras till ämnets traditioner och lärares uppfattningar om svenskämnet.

För att tydliggöra olika diskurser i svenskämnet kan *Lgr 80* och *Lgr 11* jämföras utifrån de didaktiska frågorna vad, hur och varför. När det gäller frågan ”Vad ska eleverna lära sig” har *Lgr 80* en i Streets (2006) bemärkelse *ideologisk* syn på kunskap. Elevernas erfarenheter ses i ett helhetsperspektiv där egna erfarenheter, ämnessamverkan, massmedier och litteratur formar nya kunskaper och erfarenheter. Det skapande arbetet beskrivs här som en väg till kunskap. *Lgr 11*, å andra sidan, kan sägas stå för vad Street benämner som en *autonom* kunskapssyn, med klara gränser mellan olika ämnen. De estetiska uttrycksformerna hänvisas till egna ämnesområden med specialutbildade lärare som ska undervisa eleverna. Frågan om *hur* eleverna ska lära sig besvaras i *Lgr 80* med att kunskap ska erövrats med utgångspunkt i elevernas egna intressen och erfarenheter. I *Lgr 11* är däremot kunskap definierad och mätbar i kunskapskrav för olika ämnesområden. Även frågan om *varför* eleverna ska lära sig besvaras på olika sätt. Syftet med svenskämnet i elevernas utbildning kan i *Lgr 80* ses som att bli en aktiv medborgare i ett demokratiskt samhälle och i *Lgr 11* att bli en del i ett högspecialiserat och välfungerande samhälle. Samtliga språkliga uttrycksformer framställs i *Lgr 80* som betydelsefulla för att erhålla och visa kunskap, för upplevelser och uttryck, samt för elevers möjligheter att påverka sin omgivning. I övriga kursplaner står verbalspråk i fokus medan estetiska uttrycksformer är marginaliserade. Detta gäller även för kursplanerna i SVA. Samtliga kursplaner för SVA är färdighetsinriktade med målet att eleverna ska lära sig det svenska tal- och skriftspråket. Kursplanerna för SVA går från att delvis skilja sig från kursplanen i svenska (*Lgr 80*) till att vara nästan identisk (*Lgr 11*). Istället för att möta en miljö i skolan med många estetiska uttrycksformer, möter samtliga elever i första hand en skriftspråklig miljö. Att estetiska uttrycksformer inte är mer synliga i kursplanerna för SVA kan noteras som anmärkningsvärt eftersom fler kommunikationsmöjligheter, uttryckssätt och upplevelseformer rimligen skulle kunna underlätta förståelse och språkutveckling för elever med annat modersmål än svenska. I studien

diskuteras förutsättningar för ett multimodalt svenskämne med möjligheter att förstå och bearbeta kunskaper genom fler modaliteter.

Studie 3. Lärares uppfattningar om estetiska uttrycksformer i svenskämnet

De hinder och möjligheter som finns för att använda estetiska uttrycksformer definieras även av lärares syn på svenskämnet och dess estetiska dimensioner. Den tredje artikeln syftar till att synliggöra lärares uppfattningar om svenskämnet och estetiska uttrycksformer inom ramarna för svenskundervisningen. Svenskämnet konstrueras och rekonstrueras genom styrdokument, ämnestraditioner, lärarutbildning, skolkontext och lärares uppfattningar. Samtliga faktorer påverkar vilket svenskämne barn möter i skolan. Även i den här studien används kritisk diskursanalys och det empiriska materialet består av sex transkriberade intervjuer. Intervjuerna hade karaktären av associationsintervjuer där informanterna fick associera till nyckelord (kreativitet, Lgr 11, literacy i och utanför skolan, critical literacy, processer, multimodalitet, genrer, färdigheter och förmågor). Denna intervjuform visade sig ge flera ingångar till svenskämnet utan att styra lärarna att enbart uttala sig om estetiska uttrycksformer. Resultatet visar en spänning mellan olika diskurser, exempelvis mellan en färdighetsdiskurs och en multimodal diskurs. Resultatet visar också hur lärare både påverkar och påverkas av de tre olika skolkulturer inom vilka de arbetar. Även om nuvarande styrdokument enligt Pettersson (2013) ger mindre utrymme för lärarna än de tidigare när det gäller innehåll och arbetssätt är det tydligt att de tolkningsmöjligheter som finns ger lärarna ett stort handlingsutrymme för olika arbetssätt och ämneskonceptioner. Ämneskunskap är nödvändig för att undervisa i estetiska ämnen och den nya lärarutbildningen (2011) bidrar troligen till en segregerad syn på språk eftersom lärare (F – 3) i och med den inte utbildas i musik och bild. Resultatet belyser två perspektiv på skolans uppgift, dels ett demokratiskt och kreativt där eleverna är delaktiga och skapar kunskap och dels ett faktabaserat tänkande där eleverna förväntas lära sig i förväg definierad och mätbar kunskap. En hierarkisk ordning mellan olika modaliteter visar sig i analysen av lärarnas uttalanden där verbalspråkets överordning och hegemoniska status reproduceras av lärarna. Resultatet överensstämmer med tidigare forskning om hur lärare uttalar sig om den estetiska verksamhetens egenvärde men ändå främst betonar instrumentella funktioner (Lindgren,

2006; Thorgersen, 2007; Persson, 2012). Lärares argument för att använda estetiska uttrycksformer som framkommer i den här studiens resultat är följande: för att kommunicera och uttrycka sig, för flerspråkiga elever och lärande i en mångkulturell skola, för att kunna bearbeta och förstå, för att skapa gemenskap och inkludering, som lustfyllda aktiviteter, som avbrott i skolarbetet, för språkutveckling, för identitetsutveckling och som didaktiska verktyg. Förutsättningar för ett kommunikativt och multimodalt svenskämne diskuteras, där de estetiska dimensionerna av svenskämnet lyfts fram; lyrik, dramatik, prosa, även i kombinationer med musik, bild och rörelse. Med en grundläggande kunskap om och i estetiska ämnen skulle klasslärare (F – 3) få ökade förutsättningar för att kunna integrera dessa ämnen i svenskämnet, och också för att kunna utveckla samarbetet med ämneslärare i musik, bild och slöjd.

Kapitel 6. Övergripande resultat

Avhandlingens resultat presenteras som tre olika teman vilka utkristalliserat sig i analys av de tre delstudiernas resultat. Tillsammans besvarar de avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar. De tre teman som framstår som betydelsefulla för studien som helhet – *organisation av svenskundervisning i klassrum och skola, synsätt på svenskämnet*, och *ett multimodalt svenskämne* – belyser hinder och möjligheter för arbete med estetiska uttrycksformer i svenskämnet.

Organisation av svenskundervisning i klassrum och skola

I avhandlingens resultat visas att skolors och lärares organisation av undervisning kan vara avgörande för det utrymme som finns för arbete med estetiska uttrycksformer i svenskämnet. I den första studien planerades, organiserades och genomfördes ett utvecklingsarbete i en skolklass, årskurs ett, där ett multimodalt språkarbete möjliggjordes. Organisationen av undervisningen innebar att samtliga elever arbetade med sånger, texter, bilder och rörelser under språk- och musiklektioner. Den andra studien belyser de förutsättningar för att integrera eller separera estetiska uttrycks- och kommunikationsformer som framkommer i svenskämnets kursplaner. I analysen av svenskämnets kursplaner synliggjordes att *Lgr 80* skilde sig från övriga kursplaner genom att förespråka ett vidgat språkbegrepp (Liberg, 2007) och ämnessamverkan. Vilken betydelse kursplanerna har för hur arbetet har organiserats och organiseras på skolor och i klassrum är däremot svårt att uttala sig om, eftersom ämnestraditioner, skoltraditioner samt lärarnas egna uppfattningar och tolkningar av kursplaner i hög grad bidrar till utformningen av arbetet (Pettersson, 2013).

Resultatet från den tredje studien visar hur organisationen i de tre olika skolorna där studiens sex informanter (klasslärare i årskurs 1–3) arbetade, enligt dem hade betydelse för deras arbete med svenskämnet i relation till estetiska uttrycksformer. Fyra klasslärare vid två olika skolor beskrev att externa lärare kom till skolan och hade lektioner i bild och musik vilka inte

planerades tillsammans med klasslärarna. Beskrivningen av att lärare kom till skolan ”utifrån” kan tolkas som att lärarna i estetiska ämnen inte var involverade i arbetslag och skolvardag. Vid den tredje skolan, däremot, uttryckte de två klasslärare som intervjuades att de arbetade tillsammans med lärare i estetiska ämnen i gemensamma projekt.

I den första studien beskrivs hur musik- och språklektioner i årskurs ett organiserades. Varje lektion följde en agenda vilket gav en tydlig struktur för lektionen. En startsång följdes av sånger och ramsor som introducerades, repeterades och varierades både språkligt och musikaliskt. Som jag visade i studien var den sociokulturella teoribildningen klargörande för att belysa hur eleverna formades av den sociala och kulturella kontext de befann sig i, och hur de tillägnade sig kunskaper och färdigheter genom att delta i undervisning och aktiviteter (Vygotskij, 1999). Lärandets sociala natur betonas i sociokulturell teori, liksom hur en individs kunskap konstrueras genom samspel med omgivningen (Säljö, 2005). Elevernas synliga deltagande (tala, sjunga, skriva och rita) i klassrummets kontext gick att följa medan andra former av deltagande (lyssna, läsa och titta på bilder) inte var möjliga att observera direkt. Flera modaliteter samspelade vilket skapade möjligheter för eleverna att delta och kommunicera genom att läsa och sjunga hela sångtexter eller att delta i vissa delar, exempelvis med rörelser eller i sångens refräng. Förutsättningar fanns för att aktiviteterna både skulle kunna befästa elevers erfarenheter och kunskaper inom zonen av uppnådd kompetens samt utmana dem i den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1999; Säljö, 2000). I den första studien synliggjordes betydelsen av att repetera och variera det eleverna lärt sig eller var på väg att lära sig. Att varje dag repetera och variera sånger och texter både språkligt och musikaliskt var ett medvetet val för att samtliga elever i klassen skulle ha möjlighet att delta mer och mer i aktiviteterna genom att tala, sjunga, läsa, måla, skriva, göra rörelser, spela och lyssna. Repetitionens betydelse visades genom elevers ökade möjligheter att delta och vara aktiva allteftersom de lärde sig sångerna, vilket framkom i studiens resultat. Ytterligare argument för repetition av sånger är att upprepningar befäster språkets prosodiska mönster (Patel, 2011).

Organisationen av arbetet med musik och språk där flera semiotiska teckensystem användes var centralt i den första studien. Eleverna kunde genom transformationer, det vill säga överföringar mellan olika representationsformer (exempelvis illustrera en text), visa sin förståelse och sitt meningsskapande och delta i olika kommunikationsformer. Sånger kunde

RESULTAT

användas för både musikaliskt och verbalspråkligt lärande i en meningsskapande kontext. Detta är i linje med Vygotskijs tankar om hur viktig den gemensamma kontexten är för elevers lärande (Vygotskij, 1999). Eleverna i den första studien fick använda såväl verbala som estetiska uttrycks- och kommunikationsformer i ett multimodalt språkutvecklande arbete. Literaciyutveckling kan beskrivas som en social praktik där lärande innebär att kunna delta alltmer i en social gemenskap och kunna använda de ord, begrepp och tecken som förekommer i kontexten (Barton, 2007). I studien visades det genom att eleverna lärde sig använda det ämnesspecifika verbalspråk som förekom såväl i svenska (exempelvis *stavelse* och *rim*) som i musik (exempelvis *forte* och *piano*). Ämnesspecifik begreppskunskap har betydelse för att elever ska kunna bygga ämnesstrukturer inom olika ämnesområden (Vygotskij, 1999; Kleve & Penne, 2012). Organisation av arbetet visade sig vara avgörande för elevers möjligheter att delta i musik- och språkarbetet där deras tidigare erfarenheter av olika literacypraktiker hade betydelse för hur de kunde delta, samt hur motiverade och engagerade de var i aktiviteterna. Under året formade och formades såväl lärare som elever av den literacypraktik som skapades och organiserades där den gemensamma basen av kunskaper och färdigheter, som alla delade, växte. I studiens resultat visades att samtliga elever kunde delta i de sånger som repeterats dagligen, och eleverna kunde genom transformationer visa i handling att de förstod både verbalspråkliga och musikaliska symboler. Eleverna socialiserades in i en kontext med musik och skriftspråk av förebilder, där både lärare och klasskamrater bidrog till socialisering. I studien synliggjordes hur eleverna kunde delta alltmer när de internaliserade kulturella redskap och deras repertoarer vidgades (Vygotskij, 1999; Bruner, 1996; Gee, 2014).

Även några av lärarna i den tredje studien uttryckte att de organiserade sin undervisning på ett sätt som integrerade estetiska uttrycksformer i svenskämnet. Motivet var att deras elever skulle ha möjlighet att uttrycka sig genom flera modaliteter. Den tredje studien visar hur en lärare använde bilder för att dokumentera klassens gemensamma upplevelser i sitt arbete med språkutveckling. Citatet ”man får ju in språket i bild” belyser hur hon argumenterar för bildens plats i svenskämnet. Ett annat argument som denna lärare förde fram var att många elever i klassen var flerspråkiga och ännu inte kunde uttrycka sig med svenskt verbalspråk. Resultat från både den första och den tredje studien synliggör också hur lärarnas utbildning och språksyn hade

betydelse för hur de valde att organisera sin undervisning vilket jag återkommer till senare i kapitlet.

Organisering av undervisningen i den första studien innebar att estetiska uttrycksformer inkluderades i ett språkutvecklande arbete. I den tredje studien framkom, genom lärarnas beskrivningar, hur skolornas organisation var avgörande för de deltagande klasslärarnas möjligheter att samarbeta med lärare i estetiska ämnen. På en av skolorna fanns lärare i estetiska ämnen på plats som också arbetade tillsammans med klasslärarna i gemensamma samlingar, vid arbete med Storyline samt dikt- och musikskrivande. Storyline kan beskrivas som ett sätt att organisera undervisning i en helhet genom en övergripande berättelsestruktur (Bell, 2002). Narrativer kan också ses som kulturella redskap där innehållet kan medieras genom både verbala och estetiska uttrycksformer (Bruner, 1996; Wertsch, 2000). Lärarna redogjorde för att arbetet med Storyline innehöll såväl bild, text, musik som dramatiseringar, vilket medförde ett ämnesövergripande och tematiskt arbete. Samarbetet mellan klasslärare och lärare i estetiska ämnen på den aktuella skolan vilade på en lång tradition av att skriva dikter och musik samt att arbeta med Storyline. Lärarna beskrev att det fanns en stor låtskatt i skolan med sånger som elever skrivit. Ämnesintegration underlättades av skolans organisation där lärare i estetiska ämnen fanns i skolan varje dag. De klasslärare som intervjuades var utbildade innan 2011 och hade därför själva utbildning i estetiska ämnen. I skolan fanns många nyanlända och flerspråkiga elever som kunde delta i exempelvis sångsamlingar och lärarna uttryckte att estetiska uttrycksformer var viktiga för klassernas och skolans gemenskap. De beskrev också multimodala arbetsformer som fruktbara för alla elever.

På de två andra skolorna i studien var undervisningen organiserad så att lärare i estetiska ämnen kom till skolan och genomförde sina lektioner åtskilt från annan undervisning. En av lärarna i en skola med en sådan segregerad organisation, integrerade ändå svenska och estetiska uttrycksformer i sitt eget klassrum. En annan lärare vid samma skola menade att eleverna redan hade haft undervisning i estetiska ämnen med ämneslärare och att de därmed hade använt den tid som var avsatt för estetiska uttrycksformer. En tredje lärare undervisade själv i svenska och musik, men hade ingen föreställning om att, eller hur, hon skulle kunna integrera dessa ämnen. De sätt på vilka arbetet med estetiska ämnen och svenskundervisning organiserades i klassrum och skolor i den tredje studien visade sig ha betydelse för hur lärare med olika kompetenser kunde samverka, och om estetiska uttrycksformer integrerades

eller separerades i undervisningen. En studie av Christophersen och Ferm Thorgersen (2015) visar skolledares betydelse för hur undervisning i relation till estetiska uttrycksformer organiseras på skolor. I föreliggande studie om lärares uppfattningar var det ingen av lärarna som direkt uttalade sig om vilken betydelse skolans organisation eller ledning hade för deras undervisning och det var inte heller ett område som undersöktes. Däremot visade det sig indirekt, genom informanternas svar, att skolornas organisation hade betydelse för de hinder och möjligheter som fanns för att integrera estetiska uttrycksformer i undervisningen.

Hur kursplanernas utformning påverkar organisationen på skolorna är inte synligt i resultatet, men den språksyn som uttrycks i dem kan ge stöd för olika val av arbetssätt. Svenskämnets kursplaner med *Lgr 80* och *Lgr 11* som exempel kan sägas ge stöd för skilda sätt att organisera undervisning i klassrum och på skolor. Språksynen i *Lgr 80* stöder integrering av estetiska uttrycksformer medan språksynen i *Lgr 11* kan sägas uppmuntra till att varje ämne undervisas separat. I den andra studien beskrivs *Lgr 80* utifrån Streets (2006) ideologiska syn på kunskap som innebär ett helhetsperspektiv där kontexten betonas. I denna kursplan uppmuntras ämnessamverkan, och elevernas egna erfarenheter utgör utgångspunkt för nya kunskaper. Här skiljer sig *Lgr 80* från övriga kursplaner som föreskriver tydligare gränser mellan olika ämnen vilket Street benämner en autonom kunskapssyn. *Lgr 11* motsvarar med Streets beskrivning en autonom kunskapssyn, där det finns klara gränser mellan olika ämnen. Med denna kunskapssyn hänvisas de estetiska uttrycksformerna till egna ämnesområden där specialutbildade lärare undervisar eleverna. Dessa två synsätt, som får konsekvenser för organisation av undervisning, motsvarar Marner och Örtegrens (2003) beskrivning av antingen en integrerad diskurs med en horisontell syn på språkanvändning eller en segregerad diskurs med en snäv och vertikal syn på språkanvändning. I det inledande kapitlet i *Lgr 11* föreskrivs dock att estetiska uttrycksformer skall vara inslag i skolan. Denna skrivning ger möjligheter för lärare att arbeta med estetiska uttrycksformer i skolans alla ämnen.

Synsätt på svenskämnet

När det gäller synen på svenskämnet visar studien att den utgör en stark påverkansfaktor vad gäller möjligheter för estetiska uttrycksformer i svenskämnet. Resultatet från samtliga studier visar skillnader mellan en

horisontell språksyn där flera modaliteter ingår, och en vertikal språksyn där verbalspråk har företräde som kunskapsform (Marner & Örtegren, 2003; Malmström, 2013). Dessa skillnader framkom både i den andra studiens analys av kursplaner och i den tredje studiens analys av lärares språksyn. Resultatet i den andra studien visade att språksynen i kursplanerna för svenskämnet har varierat. En vertikal språksyn synliggjordes i samtliga kursplaner förutom i *Lgr 80* där en horisontell språksyn åskådliggjordes. I den tredje studien framkom skillnader i språksyn mellan de lärare som intervjuades. Tre av lärarna inkluderade estetiska uttrycksformer medan tre andra lärare gav uttryck för en språksyn där utrymmet för andra kommunikationsformer än verbalspråk i svenskämnet var litet.

I den första studien var det tydligt att skriftspråket prioriterades av lärarna och att det allra viktigaste målet med arbetssättet där svenska och musik integrerades var att eleverna lärde sig att läsa och skriva. Språkets musikaliska sidor och den kroppsliga upplevelsen genom puls, rytm, rim, betoningar, nyanser och prosodi hade inte tidigare fått så mycket uppmärksamhet i undervisningen. De sidorna förstärktes emellertid när sångtexter, rim och rörelser fick utgöra en större del av språkarbetet. Betydelsen av arbetssätt där kroppen och alla sinnen engageras lyfts fram av Widhe (2015), som hävdar att sådan undervisning kan gynna elevers läsintresse. Även Maagerø och Tønnesen (2014) betonar den emotionella aspekten av lärande och den sinnesbaserade erfarenhetens betydelse för att förstå hur ett estetiskt perspektiv kan skapa kroppsligt upplevd mening. Lärarna i den första studien fäste gradvis större uppmärksamhet på musikens betydelse för att engagera eleverna i det språkutvecklande arbetet under det år utvecklingsarbetet pågick.

I den första studien redovisades hur eleverna gavs fler möjligheter att delta i samlingen genom att olika kommunikationsvägar användes. Aktiviteterna under lektionerna krävde såväl visuell, auditiv som kinestetisk förmåga. Arbetssättet i aktionsforskningsstudien och synsättet på svenskämnet överensstämmer med sociokulturell teori där kontexten och det sociala samspelet betonas. Social tillhörighet i en kontext framhålls även i teoribildningen om literacy som betydelsefullt för att utveckla förmågan att delta och kommunicera (Barton, 2007; Bruner, 1996; Gee, 2014).

De språkliga uttrycksformer som finns i barnets dagliga miljö och hur de används, repeteras, varieras och utforskas i en meningsfull social kontext har betydelse för barnets språkutveckling. De perspektiv som visade sig vara betydelsefulla för arbetet med svenska och musik i den första studien var

RESULTAT

involvering, variation, autenticitet, repetition, struktur, motivation och pedagogisk differentiering. I resultatet av den första studien framkom att lärarna under utvecklingsarbetet arbetade med pedagogisk differentiering både i svenska och musik. Genom differentiering delades innehållet upp i en mångfald och riktades inte mot en ”medelelev”, vilket specialpedagogen i projektet lyfte fram som en styrka i arbetssättet. Samtliga elever var med under den gemensamma samlingen där utformning, variation och repetition av sånger och aktiviteter medförde att det i samma material fanns utmaningar på olika nivåer.

I den andra studiens undersökning av svenskämnets kursplaner från *Lgr 69* till *Lgr 11* framkom hur synsätt på svenskämnet varierat i styrdokumentet. Särskilt intresse ägnades estetiska uttrycksformer (lyrik, dramatik, prosa, musik, bild och form, film, dans och rörelse) i svenskämnet. Studien visade att utrymmet för de estetiska uttrycksformerna i svenskämnets styrdokument har varierat. Ett socialsemiotiskt multimodalt perspektiv belyser att den centrala kommunikationsformen inte behöver utgöras av skriftspråket (Kress, 1997). *Lgr 80* intog en särställning genom att lyfta fram både skönlitteratur, drama, musik, bild, musik och rörelse vilket innebär en estetisk och multimodal ämneskonception. Elevernas erfarenheter, idéer och kunskaper skulle enligt kursplanen gestaltas estetiskt i dikter, noveller, drama, bild och musik. I svenskämnets kursplan i *Lgr 11* betonas däremot att eleverna ska utveckla kunskap i och om det svenska språket medan de estetiska delarna av svenskämnet samt andra estetiska uttrycksformer är marginaliserade. Exempelvis har litteraturläsning som varit ett centralt område i svenskämnet minskat i *Lgr 11* och skönlitteratur utgör i *Lgr 11* endast en av alla de olika sorters texter som ska behandlas. Detta kan jämföras med *Lgr 80* där skönlitteratur enligt kursplanen bör få dominera i ämnet eftersom sakprosa och instruerande texter dominerar i andra ämnen.

I den tredje studien fanns synsätt på svenska som ett färdighetsämne, bildningsämne och erfarenhetsbaserat ämne representerade i lärarnas utsagor (Malmgren, 1996). Tre lärare beskrev språket som ett verktyg för att erhålla och visa sina kunskaper i svenska och i andra ämnen. Samtliga lärare i den tredje studien bekräftade bilden av skriftspråkets överordning och hegemoniska status i skolan. Detta synliggjordes i uttalanden om att lära sig och kunna visa sina kunskaper genom skriftspråket.

I de samlade utsagorna i den tredje studien framkom följande mål med att använda estetiska uttrycksformer: för att kommunicera och uttrycka sig, för

flerspråkiga elever och lärande i en mångkulturell skola, för att kunna bearbeta och förstå, för att skapa gemenskap, inkludering, som lustfyllda aktiviteter, som avbrott i skolarbetet, för språkutveckling, för identitetsutveckling och som didaktiska verktyg. De olika syften med språkliga aktiviteter som beskrevs av lärarna visade också att de kunde ha mer än ett syfte med en och samma aktivitet. En aktivitet, exempelvis att skriva och tonsätta en dikt, kunde innehålla och uppfylla såväl musikaliska (skapa en melodi), språkliga (formulera sig i ord) som sociala mål (sjunga de egna sångerna tillsammans). I enlighet med Bamford (2009) beskrev också två av lärarna vikten av att elevers dikter och sånger användes, vilket bidrog till deras identitetsskapande och stolthet. Dessa lärare var också märkbart stolta över den låtskatt som fanns i skolan.

För att belysa olika synsätt på estetiska uttrycksformer som framträtt i studien används Bamfords (2009) sex kategorier. Dessa kategorier beskrivs utförligt i kapitel 3 som innehåller bakgrund och tidigare forskning.

En utgångspunkt för *Child art* är att elever ska få uttrycka sig fritt. I den andra studien framkom i Lgr 69 detta synsätt i kursplanen genom skrivningar om att elever ska få möjlighet att uttrycka sig fritt, exempelvis i fri skapande dramatisk verksamhet, fri läsning och fritt skriftligt berättande. Detta kan tolkas som att läraren inte ska undervisa, utan elever ska ges möjlighet att uttrycka sig själva. *Lgr 69* skiljde sig från övriga kursplaner i svenska framförallt genom att betona vikten av det fria skapandet. I studie tre beskrev några lärare att de kunde inspirera och stimulera elevers fria estetiska uttryck så att eleverna kunde *blomma ut*, och en lärare uttryckte att en del elever *har den gåvan*, det vill säga att kunna uttrycka sig estetiskt. Synsättet där barn förväntas skapa fritt kan sägas förminska betydelsen av undervisning i estetiska ämnen (Saar, 2005).

I resultatet fanns även exempel på *Art as expression* (konst som en del i en balanserad läroplan, viktig för elevers intellektuella och emotionella behov). En lärare beskrev att estetiska uttrycksformer är ”stärkande” för elever, det vill säga som kompensation för andra ämnen, och även att de är viktiga för att elever ska må bra. En annan lärare beskrev musik och dans som kravfria och lustfyllda aktiviteter, och dessa legitimerades som ”avbrott i skolvardagen”.

Även *Art as cognition* (intellektuell och kognitiv konstundervisning) synliggjordes i resultatet. I den andra studien utmärkte sig *Lgr 80* genom att betona estetiska uttrycksformer som ett sätt att erhålla, forma och visa upplevelser och kunskaper. *Lgr 80* är den kursplan där språkbegreppet vidgas

RESULTAT

till att innefatta även bild, rörelse, musik och dramatik vilket skiljer den från övriga kursplaner i svenska. Estetiska uttrycksformer skrivs fram både som uttrycks- och kunskapsformer där elevernas egna erfarenheter ligger till grund för att forma nya kunskaper genom ämnessamverkan. På en skola i den tredje studien beskrev två lärare att de arbetade med poesi, bild och Storyline, som områden genom vilka eleverna kunde erhålla kunskap. En lärare på en annan skola använde dikt och bilder i temaarbete om hållbar utveckling.

Det främsta syftet med *Art as aesthetic response* är att elever ska vara och bli civiliserade och kulturella. I den andra studien beskrevs svenska som ett bildningsämne främst i *Lpo 94*. Av de kursplaner som jämförts skiljer sig *Lpo 94* genom att betona kulturell identitet och språket som kulturbärare. I den tredje studien uttryckte en lärare en bildningstradition vad gäller skönlitteratur där elever förväntades låna och läsa böcker. Läraren betonade att det var hennes *eget mål* att eleverna skulle läsa mycket, vilket är ett exempel på att lärares egen språksyn och uppfattningar har betydelse för vilka delar av svenskämnet som betonas och får utrymme i undervisning.

För resonemang om *Art as symbolic communication* (konst som en symbolisk kommunikationsform) framkom också exempel i resultatet. I den andra studien beskrivs estetiska uttrycksformer som betydelsefulla för elevers möjligheter att uppleva och uttrycka sig främst i *Lgr 80*. I denna kursplan är det skönlitteratur som bör dominera ämnet och dramatisk verksamhet skall ingå som en viktig del. Eleverna förväntas också få använda alla sina uttrycksmedel i skapande arbete. I språkarbetet ska alltså enligt *Lgr 80* samtliga kommunikativa resurser ingå, och därigenom framkommer en multimodal språksyn, även om begreppet multimodalitet inte användes när kursplanen skrevs. Lärare uppmanas att arbeta med såväl litteratur, film och teater som med musik och bilder. En lärare i den tredje studien beskrev hur klassen arbetade med skolans värdegrund genom olika modaliteter. Eleverna fick diskutera värdegrunden och gestalta valda delar både fysiskt och digitalt under hela arbetsprocessen. Detta kan ses som ett exempel på hur ett fördjupat arbete med ett innehåll kan ske genom att elever får bearbeta och gestalta stoff genom flera uttrycksformer.

Studien innehåller även resultat som kan hänvisas till den sista kategorin, *Art as a cultural agent* där konst betraktas som en kraft som kan civilisera människan. I den andra studiens resultat framkom att *Lgr 80* är den enda av kursplanerna som lyfter fram en sociopolitisk dimension. Det innebär att elever ska ges möjlighet att kunna agera och påverka både egna och andras

livsvillkor, vilket även lyfts också fram som ett viktigt argument för en bred literacykompetens (Freire, 1972; Barton, 2007; Rosenblatt, 1970; Nussbaum, 2010; Unesco, 2004). I *Lgr 80* formuleras att eleverna ska ges förutsättningar att kunna bli aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle. I kursplanen beskrivs också hur eleverna genom undervisning ska ges förutsättningar att själva skapa ”god kultur” och kunna göra sina röster hörda redan som barn för att kunna påverka och förbättra den värld de lever i. Estetiska uttrycksformer legitimeras både som kunskaps- och uttrycksformer och eleven framställs som kompetent och aktiv. I den tredje studien beskrevs musik av en lärare som viktig för skolans gemenskap och sociala liv. En annan lärare framhöll att elever behöver olika verktyg för att kunna föra fram sina tankar och åsikter och därigenom utnyttja sina demokratiska rättigheter. I studien beskrev en av lärarna den språkliga förmågens betydelse för att kunna uttrycka en egen ståndpunkt, förstå och skapa egna berättelser om världen: ”Vikten av att kunna uttrycka sig, och det är viktigt att du säger vad du tycker och tänker och att du kan göra det. Du, det, det är en rättighet” (Studie 3). Läraren gav i detta citat uttryck för en uppfattning om språket som en tillgång och rättighet ur ett demokratiskt perspektiv, och det kan tolkas som hennes egen uppfattning om svenskämnet som ett demokratiämne.

Lärares kunskaper i och om estetiska uttrycksformer

Ett av de resultat som framkommer i studien är att lärares kunskaper inom estetiska uttrycksformer har relevans för hinder och möjligheter att använda och integrera dem i undervisningen. I den första studien hade den klasslärare som medverkade i utvecklingsarbetet utbildning i musik och bild som en del av sin lärarutbildning. Hon kunde därför samarbeta med musikläraren och leda språk- och musiksamlingar. Dessutom hade hon möjlighet att använda både bild och musik som didaktiska verktyg. Av de sex intervjuade lärarna i den tredje studien hade fem lärare genomgått en äldre lärarutbildning där bild och musik ingick, medan en nyutbildad lärare inte hade någon utbildning alls i vare sig bild eller musik. Ändå undervisade hon i dessa ämnen och uttryckte att det var problematiskt. Utan kunskaper i bild och musik, eller erfarenhet av hur dessa ämnen skulle kunna integreras i undervisningen, framkom hos denna lärare en segregerad språksyn. Läraren uttryckte att svenska, musik och bild måste vara åtskilda eftersom hon inte visste hur hon skulle ”få ihop det annars”. En förutsättning för att lärare ska kunna arbeta med exempelvis bild

och musik som didaktiska verktyg för kommunikation och lärande är enligt tidigare forskning att lärarna själva har kunskaper i dessa ämnen. Därigenom kan de använda estetiska uttrycksformer som didaktiska redskap och ha förståelse för hur elever genom dem kan erhålla, uppleva och uttrycka kunskaper och erfarenheter (Selander & Kress, 2010; Bamford, 2009; Lindström, 2012).

I den tredje studien uttryckte två lärare att kunskap i estetiska ämnen handlar om begåvning, och att det finns något inneboende hos eleven som kan blomma ut. Detta skiljer sig från hur de såg på verbalspråk som möjligt för alla att lära och utveckla. I studien diskuteras också betydelsen av estetiska aktiviteter, både för sin egen skull (intrinsikalt) och för andra mål (instrumentellt). Argument förs fram för att det inte behöver finnas någon motsättning mellan intrinsikala och instrumentella syften med estetiska uttryck. Det behöver inte vara "sämre" att sjunga för att lära sig läsa (ett instrumentellt mål) än för att lära sig sjunga (ett intrinsikalt mål). Ett exempel från den tredje studien är elever som skriver dikter (estetisk uttrycksform) samtidigt som de lär sig om hållbar utveckling (kunskapsinnehåll inom ett annat ämnesområde). Ytterligare ett exempel är elever som lär sig att skriva och sjunga sånger som sedan används för att skapa gemenskap i klasser och i skolan. Detta kan jämföras med hur musik används i El Sistema, vilket beskrevs i introduktionen, där musik har såväl musikaliska som sociala mål (Bergman & Lindgren, 2014). De klasslärare i studien som hade utbildning i estetiska ämnen underströk att de kunde använda olika kommunikationskunskaps- och uttrycksformer i ett språkutvecklande arbete till skillnad från den lärare som inte hade någon utbildning i bild och musik. Några av de lärare som också hade ett stort antal flerspråkiga elever i sina klasser uttryckte att bild och musik var viktiga didaktiska verktyg i arbetet med språkutveckling. En aktuell fråga för studien är därmed vad det innebär för svenskämnet när musik och bild inte längre ingår som egna ämnen i lärarutbildningen för årskurs ett till tre.

Ett multimodalt svenskämne

Musik och språk användes i den första studien för att utforska gemensamma byggstenar (ljud, rytm, melodi, syntax) och undersöka elevers deltagande i ett arbetssätt som innefattade både språkligt och musikaliskt lärande. Förmågan att lyssna uppmärksammades både i musik och språk. Språkets ljudstruktur

behöver tydliggöras när elever ska lära sig att läsa och skriva. Musikens ljudstruktur och sånger bidrog till att eleverna lyssnade och deltog när ljud, såväl verbalspråkliga som musikaliska, repeterades och varierades. I sånger och ramsor finns också prosodisk information som kan befästa språkmönster (Patel, 2011; Kulset, 2015). I resultatet visas också hur sånger kunde användas multimodalt när flera semiotiska resurser användes, exempelvis bilder, ljud, symboler och rörelser. I en sång kan allas röster höras samtidigt, sånger kan repeteras och varieras och det blir möjligt att anpassa eller skapa sånger som passar gruppens intressen och behov. Sånger innehåller såväl text som rytm och melodi vilket kunde användas för att rikta elevernas uppmärksamhet mot språkliga delar som rimord (helord), bokstäver, stavelser, begrepp eller musikaliska delar som melodi och toner.

Eleverna i den första studien behärskade i olika hög grad de teckensystem och modaliteter som förekom i samlingarna och de kunde delta i varierande utsträckning i aktiviteterna. När verbalspråket var i fokus hade musiken betydelse för det språkliga lärandet, exempelvis genom att musiken tydliggjorde språkets prosodi och rytm. Språkets musikaliska delar uppmärksammades och förstärktes genom arbetssättet. När eleverna deltog i gemensam sång gav sångtexten språket en tydlig form som kunde repeteras, varieras och därigenom befästa elevernas språkliga förmåga. Musikens betydelse för språkligt lärande var framförallt att samtliga elever arbetade med samma lärandeobjekt, exempelvis en sång. I sången fanns ett innehåll, som en kort berättelse, och språkliga delar (helord, ljud, bokstäver, meningar) vilka kunde utforskas gemensamt i gruppen. Musiken bidrog till ett flyt när sångtexten lästes och det fanns också utrymme för att experimentera med tempo, nyanser, prosodi, betoningar och rytmer i språket. Eleverna gavs möjligheter att delta samtidigt med röst och kropp så att språklig förmåga kunde repeteras och befästas med sång och musik. Detta synliggjordes i studien genom att eleverna deltog allt mer i de sånger som repeterades dagligen. I studien tolkas det i enlighet med sociokulturell teoribildning som att eleverna internaliserade kunskaper och kunde visa dem när de deltog i literacyaktiviteter (Vygotskij, 1999; Sälj, 2005).

När musiken fokuserades användes verbalspråk som medierande verktyg, exempelvis för att samtala om sångens innehåll, melodi, rytm, känslor, uttryck, och hur den skulle gestaltas med röst och kropp, med mera. Det resultat som framkom beträffande verbalspråkets betydelse var att det kunde tydliggöra (exempelvis olika sätt att sjunga), förklara (hur musik kan gestaltas),

RESULTAT

medvetandegöra (exempelvis om musikens påverkan), ge begrepp för musikaliska aspekter och beskriva musik. Elevernas kunskaper om och erfarenheter av språkliga och musikaliska begrepp (exempelvis stavelser, bokstäver, ljud, tempo, rytm) utökades under året och gav dem också större möjligheter till eget skapande. När eleverna utförde transformationer i kreativa moment, visade de sina färdigheter och sin förmåga inom olika modaliteter och vilken kunskap de internaliserat, exempelvis att kunna läsa, skriva eller gestalta ett innehåll. Detta överensstämmer med hur Vygotskij (1999) betonar att ju fler erfarenheter och verktyg en individ har tillgång till, desto fler möjligheter finns det till fantasi, kreativitet och skapande.

I resultatet redogjordes även för hur eleverna deltog i aktiviteterna och hur basen av vad alla kunde delta i växte under året, vilket är i linje med den sociokulturella teoribildningen. Eleverna i klassen befann sig under hela året i olika utvecklingszoner. När eleverna började skolan kunde en aktivitet, som att läsa en text, för några elever innebära att läsning redan var internaliserat i den första utvecklingszonen (uppnådd kompetens, de kunde läsa), medan läsning för andra elever innebar att de befann sig i utvecklingszonen (zon 2). Elever som befann sig i den proximala utvecklingszonen vad gällde läsning, kunde kanske läsa med stöd, kanske läsa helord eller koppla bokstäver till ljud eller läsa ett kort ord med välbekanta bokstäver. Vad det gäller just att läsa befann sig ingen elev i zon 3 (möjlig framtida kompetens) vad gällde läsning, eftersom samtliga elever i klassen hade internaliserat en del av de färdigheter som krävs för att kunna läsa, exempelvis som att läsa några helord eller kunna några bokstäver. Eleverna visade olika hög grad av fonologisk medvetenhet, exempelvis vad gäller att urskilja ljud, stavelser och att förknippa ljud med bokstäver. De elever som kunde läsa (zon 1) hade möjligheter att genom olika aktiviteter utveckla sin förmåga så att de kunde läsa längre ord och meningar, med flyt och med större förståelse. Flera av eleverna i utvecklingszonen (zon 2), uppnådde under läsåret kompetensen att läsa (zon 1). Elevernas utveckling beträffande läsning följdes noga av klassläraren och dokumenterades med ett läsutvecklingsschema, LUS.²⁰ Detta schema användes av samtliga klasslärare i skolan. Elevernas läsutveckling var enligt klassläraren ovanligt snabb. Det var flera elever som uppnådde de mål LUS beskriver för läsning i årskurs två och tre (se Studie 1, bilaga 3). Utifrån en studie där endast en klass deltar går det

20 LUS är ett läsutvecklingsschema vilket används som ett kvalitativt bedömningsinstrument för elevernas läsutveckling där man vid steg 15 läser flytande (Studie 1).

inte att ange vad som beror på klassen, läraren, undervisningen och utvecklingsarbetet beträffande läsutvecklingen, men resultatet kan användas för fortsatta studier.

I resultatet visades att elever deltog på varierande sätt i aktiviteterna. Detta tolkades som att en elev kunde delta genom att läsa ett ord, ett språkligt skäl, vilket kunde leda till ett musikaliskt skäl när ordet senare ingick i en sång och ett socialt skäl att vilja delta i gemensam sång. Likaså kunde en elev som sjöng, musikalisk mening, bli nyfiken på språkliga delar om betydelser, fonem, grafem, rim, stavelser och så vidare som behandlades i samtal om sångens text. Resultatet visade att eleverna deltog i lektionernas språkliga aktiviteter genom att lyssna, se, agera, kommunicera, leka samt bidra med förslag och eget skapande. Den gemensamma basen av vad alla elever kunde delta i växte också under året allteftersom eleverna lärde sig sånger och ramsor. Den strukturerade formen med en tydlig agenda bidrog till att eleverna visste vad som skulle hända, och de blev alltmer säkra på hur de kunde delta och agera. Elevernas deltagande karakteriserades av lärarnas undervisning och kommunikationen i gruppen där val av sånger, ramsor, rörelser och gestaltning både kunde modelleras, med lärare som förebilder, och förhandlas i gruppen. Resultatet visade dessutom att de elever som observerades och inte kunde delta i både sång och rörelser valde att först delta i rörelserna och senare i både tal (eller sång) kombinerat med rörelser.

Resultatet i den andra studien visade hur olika synsätt på estetiska uttrycksformer uttrycktes i kursplanerna för svenskämnet. I *Lgr 69* förordas dels ett fritt skapande där lärarna ger förutsättningar för detta och dels ett färdighetsbaserat svenskämne där elever lär sig läsa och skriva. I *Lgr 80* synliggjordes en multimodal språksyn där estetiska uttrycksformer ingår i ämnet för att elever ska kunna gestalta sina kunskaper och erfarenheter både med ord, bild, musik och drama. Det multimodala perspektivet finns i *Lgr 80*, även om inte teoribildningen och begreppen användes på 1980-talet. De värdeord som används tillsammans med estetiska aspekter visar också skillnader i förhållningssätt. I *Lgr 69* är ordet *fri* centralt, medan det i *Lgr 80* är *lust*, *glädje* och *upplevelse* som betonas i samband med estetiska perspektiv. I *Lpo 94* har de estetiska uttrycksformerna inte så stort utrymme i svenskämnets kursplan men i den reviderade kursplanen betonas möjligheten att lära av olika kulturer, skilda medier, skönlitteratur, film och teater. *Lgr 11* har tydliga kunskapskrav för svenskämnet – estetiska uttrycksformer är marginaliserade och finns med som stöd för svenskämnet.

Synen på barn och lärande ger implikationer för hinder och möjligheter för ett multimodalt svenskämne och samverkan utifrån kursplanen. I studie två formulerades följande utifrån svenskämnets kursplaner: ”I analysen synliggörs en elevsyn som går från det fritt skapande barnet i Lgr 69 till det kompetenta barnet som undersöker och kan påverka i Lgr 80, barnet som ska få hjälp att förstå i Lpo 94 och barnet som ska uppnå kunskapskrav i Lgr 11” (Studie 2). Resultatet gäller estetiska uttrycksformer som att skriva, måla, spela fritt (*Lgr 69*), att vara kompetent att använda olika modaliteter (*Lgr 80*) samt att uppfylla kunskapskrav inom ämnesområden där svenskämnet särskiljs från musik och bild (*Lgr 11*).

Tolkningsmöjligheter och handlingsutrymme utifrån kursplaner, ämnestraditioner och skoldiskurser är stora, vilket framkom i intervjuer med lärare i den tredje studien. Det fanns exempel både på lärare som uttalade en klar uppdelning mellan olika ämnen och de som integrerade svenska med estetiska uttrycksformer. Tre lärare förespråkade multimodala arbetssätt. Dessa lärare hävdade att en variation i lärmiljön kan vara inkluderande och anpassas så att elevers olika kunskaper, intressen, erfarenheter och förmågor tillvaratas med olika kommunikations- och uttrycksformer. En lärare (med utbildning i bild) i studien ansåg att elever behöver många olika verktyg, vilket kan tolkas som ett multimodalt synsätt, medan en annan lärare (utan utbildning i bild eller musik) skiljde mellan svenska-, bild- och musiklektioner eftersom hon inte visste hur dessa ämnen skulle kunna integreras. Tre av de intervjuade lärarna betonade att de integrerade estetiska uttrycksformer i svenskämnet för att alla elever skulle kunna kommunicera, uttrycka sig, lära och uppleva gemenskap. De menade att fler modaliteter gav eleverna större möjligheter att förstå och göra sig förstådda oavsett om de hade svenska som modersmål eller inte. Därigenom positionerade sig dessa lärare i en multimodal diskurs.

Användning av olika teckensystem

Ur ett multimodalt perspektiv är det av intresse att följa hur ett innehåll kan gestaltas och transformeras mellan olika teckensystem och kommunikationsformer i syfte att följa och utmana elevers lärande. Enligt sociokulturell och socialsemiotisk teori förändras våra möjligheter att delta när vi lär oss att använda olika teckensystem. Förmågan att omformulera en visuell representation, exempelvis en bokstav till ett ljud kan vara ett tecken på

lärande och ett sätt att visa sin kunskap på (Selander, 2009). I den första studiens resultat framkom flera exempel på transformationer som eleverna utförde mellan olika teckensystem. Därigenom betraktas såväl elevernas deltagande, interaktion som transformationer mellan olika modaliteter som uttryck för deras musikaliska och språkliga utveckling. De visade sina kunskaper när de talade, skrev, spelade, ritade och sjöng. I kreativa moment visade eleverna exempelvis hur en sång kunde gestaltas, de laborerade med ljud på ljudklockan och de skapade egna symboler.

Samverkan mellan uttrycksformer i ett multimodalt svenskämne tydliggjorde hur eleverna transformerade olika uttryck i aktiviteterna – de sjöng, läste, spelade, skrev, dramatiserade, målade och så vidare. För detta har det multimodala perspektivet varit klargörande. Varje teckensystem har olika möjligheter och Kress (1997) framhåller betydelsen av att barn får tillgång till, och möjlighet att lära sig, flera olika kommunikationsformer. Det som verkar vara en enkel avkodning från en kommunikationsform till en annan (exempelvis en visuell symbol till ett ljud) kan för den som är i färd med att lära sig utgöra en avancerad transformativ handling (ibid.). Synestetiska aktiviteter uppmuntras inte i den skriftspråksorienterade världen framhåller Kress, trots betydelsen av att kunna gestalta erfarenheter och kunskaper genom flera teckensystems olika möjligheter. I den första studiens musik- och språksamlingar uppmärksammades och kombinerades flera olika modaliteter samtidigt, men de delades också i tydliga delar. För lärarna var det betydelsefullt att rikta elevernas uppmärksamhet mot olika delar av en aktivitet, exempelvis att se ett ord för att kunna läsa det och tala, att lyssna på en melodi för att kunna sjunga den och så vidare. I språk- och musikärbetet kunde en sång vara utgångspunkt för att träna olika förmågor som att sjunga eller läsa och eleverna lärde sig, och kunde visa sitt lärande när de utförde transformationer mellan olika teckensystem (sång, text, bild och rörelse). I studien visades hur eleverna genom ett aktivt meningsskapande fick möjlighet att visa sin förståelse på ett självständigt sätt genom transformationer mellan olika teckensystem. Enligt Cope och Kalantzis (2009) bidrar detta till att elever utvecklar sin metakognitiva förståelse.

Sammanfattning

Den samlade studiens resultat har redovisats genom tre teman. Det första temat visar att *organisering av undervisning*, både på skolor och i klassrum, hade

RESULTAT

betydelse för svenskundervisningen och gav olika förutsättningar för att integrera eller separera estetiska uttrycksformer. Både den första och den tredje studien gav exempel på svenskundervisning som organiserades så att estetiska uttrycksformer inkluderades. Den tredje studien visade att lärarna värdesatte estetiska uttrycksformer, men att de hade olika förutsättningar att använda dem som didaktiska verktyg, både beroende på egen kompetens och skolornas organisation. I det andra temat beskrivs hur den *språksyn* som uttrycks i svenskämnets kursplaner och i lärares utsagor kan ha betydelse för estetiska uttrycksformers utrymme i svenskundervisningen. Skillnaden mellan dels en horisontell språksyn, där estetiska uttrycksformer integrerades (Storyline, dikter, sånger, bilder), och dels en vertikal språksyn (svenska, musik och bild i separerade lektioner) redovisades. Resultatet från den andra studien visade att *Lgr 80* uppmanade till ett vidgat språkbegrepp och ämnessamverkan, medan det i övriga kursplaner framkom en segregerad språksyn, vilket kan ha betydelse för hur undervisning organiseras. I det tredje temat presenteras resultat som belyser förutsättningar för *ett multimodalt svenskämne*. Den första och tredje studiens resultat visade exempel på hur olika semiotiska resurser kunde användas i ett multimodalt språkarbete. Resultatet av analysen av svenskämnets kursplaner visade att det fanns ett multimodalt perspektiv på svenskämnet i *Lgr 80*. Olika förutsättningar för svenskämnets utformning gäller organisering av undervisning, olika synsätt på svenskämnet samt de multimodala perspektiv som framkom i analysen av utvecklingsarbetet med musik och språk, kursplaner och lärares ämnesuppfattningar. Sammantaget visar resultatet en stor variation av möjligheter och svårigheter för att arbeta med estetiska uttrycksformer i svenskämnet. Den första studien visar att de hinder som finns är möjliga att övervinna, och i studie två visas att det finns både hinder och möjligheter på grund av skolans styrdokument. I studie tre visas att de hinder och möjligheter som finns är beroende av lärares kompetens, deras tolkningar av kursplaner och styrdokument, olika skoldiskurser samt vilken utbildning de själva har.

Kapitel 7. Diskussion

I detta avhandlingens sista kapitel diskuteras specifika aspekter av studiens samlade resultat. Kapitlet inleds med en diskussion om innehåll och arbetssätt i svenskämnet, följt av ett avsnitt om skillnader vad gäller vertikal och horisontell språksyn. Därefter fortsätter kapitlet med ett avsnitt om estetiska uttrycksformer i svenskämnet. Diskussionen sammanfattas med ett avsnitt om svenska som ett multimodalt demokratiämne. De två sista avsnitten innehåller vidare forskning och en avslutande reflektion.

Innehåll och arbetssätt i svenskämnet

I avhandlingen blir olika perspektiv belysta beträffande hinder och möjligheter för arbete med estetiska uttrycksformer i svenskämnet. En motsättning som framkommer i den samlade studiens resultat är skillnader i synsätt vad gäller frågan om huruvida estetiska uttrycksformer bör inkluderas i, eller separeras från, svenskämnet. I följande avsnitt beskrivs hinder och möjligheter för att arbeta med estetiska uttrycksformer i svenskämnet beroende på språksyn, organisation av undervisning och lärares kompetens. Avsnittet motiveras av studiens övergripande syfte, och diskuteras utifrån resultat från samtliga delstudier (1–3). Resultatet visar på möjligheter att ifrågasätta och förändra etablerade diskurser genom att lärare forskar i sin egen praktik, prövar alternativa arbetssätt samt reflekterar över sina val (Anderson et al. 2007; Rönnerman, 2004, Wennergren, 2007). För de lärare som medverkade i utvecklingsarbetet innebar aktionen ett förändrat arbetssätt, fler lärare på skolan prövade och utvecklade arbetssättet vilket inspirerade även andra lärare att ta del av idéerna och förändra sin undervisning. Innehållet i lektionerna utgjordes av stoff från både svenska- och musikämnet och arbetssättet innebar att stoffet repeterades och varierades på olika sätt. I den studie Kulset (2015) genomförde framkommer liknande resultat. Även om barnen i Kulsets studie var yngre (tre till sex år) överensstämmer resultatet som visar att en fast struktur där sånger och ramsor repeteras i gemensamma samlingar kan bidra till att elever känner sig trygga och kan delta såväl verbalspråkligt, musikaliskt som socialt.

Olika synsätt på svenskämnet i kursplanerna kan utgöra både hinder respektive ge möjligheter för lärares arbete med estetiska uttrycksformer. I resultatet synliggjordes ett vidgat språkbegrepp med flera modaliteter och kommunikationsformer i *Lgr 80* medan de estetiska delarna av svenskämnet inte lyfts fram i samma omfattning i tidigare och senare kursplaner. I *Lgr 11* framstod en vertikal språksyn som dominerande vilket inte direkt uppmuntrar till ämnesintegrering. Däremot skrivs estetiska uttryck fram i inledningen av *Lgr 11* som något alla lärare förväntas arbeta med. Vilken betydelse kursplanerna har för praktiken (inklusive styrdokumentet i sin helhet) är däremot svårt att veta eftersom resultatet också visar på att skolor och klasslärare i hög grad själva kan utforma sitt arbetssätt (Pettersson, 2013). Genom resultatet kan det konstateras att lärarnas uppfattningar om svenskämnet, samt hur de uttryckte att de arbetade med språkutveckling under de första skolåren, skiljer sig åtskilligt mellan informanterna. Det verkar inte finnas något enhetligt svenskämne varken vad gäller arbetssätt eller innehåll (Bergöö, 2005). De skillnader som framkom i lärares uppfattningar om svenskämnet visar att olika uppfattningar och undervisningsformer kan finna stöd i kursplaner, och att det finns en frihet att utforma undervisningen utifrån gemensamma styrdokument. I vissa klasser pågår arbete med svenska som färdighetsämne, medan det i andra klasser utgör ett erfarenhetspedagogiskt ämne där kunskapsområden utforskas genom olika språkformer. En fråga som behöver ställas är vilket svenskämne elever faktiskt möter i årskurs ett till tre.

Ett resultat som framträdde var att skolornas organisation gav lärarna olika förutsättningar att integrera respektive segregera ämnen (exempelvis svenska, musik, bild), vilket också utgör hinder respektive ger möjligheter för att använda estetiska uttrycksformer i svenskundervisningen. De sätt på vilka undervisningen organiserades visade sig ha betydelse för varför lärarna arbetade på olika sätt med estetiska uttrycksformer. Vid de två skolor där undervisningen var organiserad så att eleverna hade särskilda lektioner i estetiska ämnen, kunde klasslärarna själva integrera estetiska uttrycksformer i sina klassrum. Det var dock bara en av de fyra lärarna som gjorde det. Denna lärare uttryckte att hon använde bilder som ett didaktiskt verktyg i klassrummet för att kunna kommunicera med samtliga elever, även med de med annat modersmål än svenska. En annan lärare vid samma skola ansåg att eleverna redan hade använt den tid som fanns för estetiska ämnen med sina ämneslärare. Därför fokuserade nämnda lärare på att läsa och skriva i

svenskämnet. På den tredje skolan däremot, utgjorde de utbildade lärarna i estetiska ämnen en förutsättning för att kunna integrera estetiska uttrycksformer i arbetet med svenskämnet. Undervisningen var i denna verksamhet organiserad utifrån en horisontell språksyn. Det innebar att både estetiska och flerspråkiga kommunikationsformer användes och uppmuntrades i undervisningen. Som tidigare betonats används även verbalspråk som estetisk uttrycksform, framförallt genom användning av skönlitteratur och dramatik. På denna skola förutsattes att samtliga klasslärare arbetade med Storyline, dikt, musik och bild, tillsammans med sina kollegor i estetiska ämnen. Betydelsen av skolornas olika sätt att organisera undervisningen blev därmed tydlig i denna studies resultat, vilket är i linje med tidigare forskning av Christophersen och Ferm Thorgersen (2015). De visar i en studie att skolledning och rektorers agerande och förhållningssätt kan ha avgörande betydelse för organisation och arbetssätt där alla ämnen, inklusive de estetiska, betraktas som jämställda kunskapsområden. Att rektorernas engagemang och intresse för musikämnet påverkar förutsättningar och status för ämnet på skolan betonas även i den nationella utvärderingen av grundskolans musikundervisning 2015 (Skolverket, 2015). Skolkontextens betydelse för lärares arbetssätt och utveckling av yrkeskompetens vad gäller läs- och skrivsvårigheter är enligt Tjernberg (2013) inte uppmärksammas i forskning inom området i någon högre grad. Det går att dra paralleller till den betydelse skolornas organisering av estetiska ämnen har för lärares arbetssätt med språkutveckling.

Ytterligare en fråga som behöver belysas angående hinder och möjligheter för arbete med estetiska uttrycksformer i svenskämnet är vilken kompetens lärare har. I den nya lärarutbildningen (2011) ska estetiska uttrycksformer finnas som inslag, men inte som egna ämnen. Ett tydligt hinder för arbete med estetiska uttrycksformer i svenskämnet är att grundskollärare (F–3) inte längre får möjlighet att utveckla kompetens i sin lärarutbildning (från och med 2011) för att använda och bedöma estetiska uttrycksformer. Det krävs ämneskunskap och legitimerade lärare för att undervisa i estetiska ämnen (Ferm Thorgersen, 2015). En konsekvens av att estetiska ämnen (bild och musik) inte längre ingår i lärarutbildningen är också att lärarutbildare i estetiska ämnen inte finns med i kollegiet av lärarutbildare för grundskollärare i lika stor omfattning som tidigare. Lärarutbildningen i sin nuvarande utformning utgör därmed ett hinder för att arbeta med multimodala kommunikationsformer där skriftspråk, bild och musik samverkar och detta

kan komma att legitimera en vertikal språksyn. För att kunna leda musikaktiviteter i musik- och språklektioner, arbeta med barns röster både i sång och tal, identifiera språkliga och musikaliska ljud samt använda instrument behöver musik ingå i lärarutbildningen för F–3 (Wiggins, 2007; Malmström, 2013). Likaså skulle musiklärare med utbildning i språkutveckling kunna arbeta med språk och musik där musikens betydelse i barns utbildning lyfts fram (Hall, 2014). Musik var ett modersmålsintegrerat sångämne i folkskolan (Uddén, 2001) och det kanske vore intressant att återigen pröva att integrera dessa ämnen i vår tid, utan att för den skull ge avkall på det som är specifikt för varje ämne.

Vertikal och horisontell språksyn

De begrepp som används för att diskutera synsätt på svenskämnet i studierna är, som tidigare nämnts, antingen *vertikal*, med verbalspråket som det mest betydelsefulla medieringsbegreppet, *utvidgad*, där exempelvis musik, bild eller dans finns med även om de inte är jämställda med verbalspråket, samt *horisontell* där samtliga uttrycksformer kan användas som semiotiska resurser (Marner & Örtengren, 2003; Malmström, 2013). I avhandlingens samlade resultat framkom exempel på skillnader i språksyn såväl i kursplaner som i lärares uttalande. Den språksyn som utmärkte de skolor och lärare som organiserade undervisning genom att separera olika språkliga uttryck, kunde åskådliggöras och beskrivas med begreppet *vertikal språksyn*. Trots att såväl textproduktion som elevers kommunikationsformer är multimodala dominerar en vertikal språksyn i skolan där verbalspråk prioriteras (ibid.).

I analysen av svenskämnets kursplaner, visade det sig att endast en av svenskämnets kursplaner, *Lgr 80*, gav uttryck för en horisontell språksyn. Ord, bild och musik beskrivs där som jämställda kommunikationsformer som ska integreras i svenskämnet. Den horisontella språksynen synliggörs även genom att elever ska ges möjlighet att välja uttrycksform för det de vill uttrycka. I tidigare kursplaner för svenskämnet, samt i *Lgr 11*, framträder däremot en vertikal språksyn; estetiska uttrycksformer finns med främst som stöd för skriftspråsutveckling. I den tredje studien var skillnaden mellan lärare som använde, och de som inte använde, estetiska uttrycksformer som kommunikativa resurser tydlig. Med en vertikal språksyn och ett segregerat arbetssätt uttryckte sig några av lärarna inom en färdighetsdiskurs när de talade om svenskämnet. Att betrakta det svenska språket som en uppsättning

färdigheter passar in i en kultur där målet är att kunna mäta och bedöma elevers kunskaper (Ewald, 2007). Synsättet att färdigheter kan isoleras skiljer sig från literacyperspektivet där färdigheter och förmågor anses vara situerade i en social praktik (Barton, 2007; Gee, 2014). Vad som är möjligt att använda avgörs i det senare fallet av den sociala kontexten.

De lärare som använde estetiska uttrycksformer i språkutvecklande arbete uttryckte att detta gav dem fler möjligheter att kommunicera, speciellt med flerspråkiga elever. En lärare hade studerat bild inom ramen för sin lärarutbildning och uttryckte att både hon och hennes elever behövde kunna, och lära sig, kommunicera med flera olika verktyg. Denna lärare ger uttryck för ett synsätt på olika språkformer som kommunikativa resurser. Detta kan ses som ett exempel på att det finns ett behov av olika kommunikationsformer för att möta elever i flerspråkiga klassrum (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003; Bergöö, 2005; Schmidt, 2013). De lärare som uttryckte att de arbetade enligt det som kan beskrivas som en horisontell språksyn ansåg att estetiska uttrycksformer kunde ge alla elever fler kunskapsvägar för att kunna bearbeta och förstå, men även för att skapa gemenskap. De argument som lärarna framförde kan även diskuteras utifrån legitimitet för estetiska ämnen, genom intrinsikala värden (egenvärde) eller instrumentella (som mål för något annat). Det kan mycket väl finnas ett egenvärde med estetiska ämnen som inte behöver ställas mot en nyttoaspekt. Att sjunga tillsammans för att skapa gemenskap, eller att ha ett demokratiskt syfte med att läsa litteratur behöver inte på något sätt devalvera det konstnärliga värdet av musik eller litteratur (Rosenblatt, 1970). Produktiva utgångspunkter och argument för litteraturläsning kan enligt Persson (2012) vara att fostra demokratiska och kritiskt tänkande världsmedborgare samt att utveckla förmåga till narrativ fantasi genom perspektivbyten. Kreativ läsning, att läsa både kritiskt och med inlevelse, är ytterligare argument som Persson för fram.

Även om musikens roll i första hand inte är att vara ett medel för språklig utveckling skulle musik kunna finnas som ett didaktiskt verktyg för lärare. I resultatet uttrycker lärarna behovet av fler uttrycks- och kommunikationsformer i dagens flerspråkiga klassrum. Användning av sånger beskrivs också av Schön et al. (2006) som en nyckelstrategi när barn lär sig skriftspråk eller ett nytt språk. Matematik används i de flesta ämnen utan att det finns någon farhåga att det ska äventyra matematikens egenvärde och plats i utbildning. På samma sätt skulle användning av musik i andra ämnen kunna

ses som gynnsamt för elevers musikaliska utveckling i stället för farhågor om att musiken blir ”en hjälpgumma”.

I Skolverkets utvärdering (2015) framhålls den risk som finns för att ämnessamverkan som inte tar sin utgångspunkt i de estetiska ämnena skulle kunna vara problematisk för dessa ämnens identiteter. Enligt utvärderingen är en förutsättning för samverkan mellan ämnesområden att det finns tydliga syften och mål som gynnar elevers lärande inom de ämnen som samverkar. Musiklärares oro över att musiken blir ett stödämne kan bero på att musikämnets legitimitet i skolan inte är tillräckligt stark och självklar (Skolverket, 2015). Det finns anledning att ta denna oro på allvar, exempelvis försvann de estetiska ämnena som obligatoriska på gymnasiet efter gymnasiereformen 2011.

Estetiska uttrycksformer i svenskämnet

Vygotskij (1999) beskriver hur komplikationer och ”störningar” i en aktivitet kan leda till att barn blir medvetna om och uppmärksammar det som stör eller utgör ett hinder. I studien fick eleverna sjunga en sång och därefter ”stördes” aktiviteten genom att olika delar av sången lyftes fram, vilket gav eleverna förutsättningar att bli medvetna om olika aspekter som de kanske inte hade upptäckt annars. Lärarna som utmanade eleverna i den proximala utvecklingszonen ”störde” exempelvis genom att lyfta fram begrepp och aspekter inom verbalspråk, bild eller musik. En utmaning för lärare är alltid att göra väl underbyggda val och rikta elevers uppmärksamhet mot det innehåll som ska undersökas. I resultatet visades hur en helhet, exempelvis en sång med bild och rörelser som innehåller och visar flera modaliteter – ord, musik, skriftspråk (bokstäver och noter), rörelse och bild – först presenterades som en helhet för eleverna. Därefter uppmärksammades och åskådliggjordes delar av sången, det vill säga mediespecifikt, med antingen skriven text, musik, bild eller rörelse. Genom att lärarna begreppsliggjorde och arbetade med exempelvis verbalspråkliga aspekter (bokstäver, ord, meningar, rim, språkljud, stavning, grammatik), musikaliska (toner, noter, puls, melodi, betoning, dynamik, klang, rytm), eller hur bilden till sången framställdes (färg, form, kontraster, ljus, mörker, förgrund, bakgrund, interaktion med sångens text och musik) kunde eleverna erhålla ny kunskap inom det ämnesspecifika kunskapsområdet. I studien visades hur eleverna deltog i dessa aktiviteter.

DISKUSSION

Ett multimodalt språkutvecklande arbete behöver inte innebära att samtliga modaliteter alltid finns representerade i undervisningen. Liberg (2008) understryker att en växelverkan mellan formalisering och funktionalisering är att föredra när elever ska lära sig att läsa och skriva. Medan det i Libergs exempel är verbalspråket som eleverna ska arbeta strukturerat med (formalisering), är det i ovanstående exempel från den första studien även andra modaliteter som undersöks. Efter en djupdykning inom något ämnesområde återgick lärarna till helheten (funktionalisering), och kanske hade eleverna ny kunskap som hade betydelse för hur de förstod helheten. Med utgångspunkt i Vygotskijs (1995) beskrivning av hur barn förenar skilda uttrycksformer i lek och skapande, finns det stöd i sociokulturella och socialemiotiska teoribildningar för ett svenskämne där estetiska uttrycksformer inkluderas.

Genom transformationer mellan olika teckensystem kunde eleverna visa sin kunskapsutveckling, exempelvis när de hittade på rörelser som visade att de förstod ordens innebörd i en sång. Detta framkom genom resultatet som rör hur elever deltog. Genom att observera hur eleverna deltog var det möjligt att se tecken på lärande och att de internaliserat begrepp (till exempel forte och piano) som de kunde använda i en gemensam social aktivitet som att läsa en ramsa eller sjunga en sång. Hur barn uttrycker sig språkligt är enligt Vygotskij (1999) ett vittnesmål om deras tanke- och kunskapsprocesser. Att bli medveten innebär enligt Vygotskij att uppmärksamma något så att det blir ett objekt för medvetandet och därigenom medvetandegörs. En förutsättning för tänkande är språket (i vid bemärkelse) och att det sker en systematisering och utveckling av begrepp.

Lärandets sociala natur (Vygotskij, 1999; Barton, 2007) visades i studien genom elevers deltagande i lektioner med ett multimodalt språkutvecklande arbetssätt. Musikens betydelse som didaktiskt verktyg i det språkutvecklande arbetet var till exempel att den kunde bidra till att motivera eleverna, fästa deras uppmärksamhet på olika ljud och inkludera känslor (vid lyssnande, utövande och framförande av musik). Resultatet tyder på att det är betydelsefullt att använda olika metoder, samt olika former av instruktioner (auditivt, visuellt och kinestetiskt) eftersom språkliga svårigheter har många olika orsaker. Studiens resultat ligger i linje med tidigare forskning där musikaliska aktiviteter med barn visat sig ha stor effekt på deras neurologiska system och språkutveckling med grund i att musik kan vara ett aktivt och engagerande sätt att interagera med ljud (Patel, 2011; Tierney & Kraus 2013).

Utifrån resultatet är det rimligt att tänka sig att de sätt på vilka eleverna skiftade fokus mellan verbalspråkliga och musikaliska ljud och mönster har betydelse för deras språkutveckling, vilket även Wiggins (2007) understryker. Detta synliggjordes när eleverna verbalt uttalade bokstavsljud, ord och meningar och därefter sjöng dem. Därigenom kunde exempelvis en skillnad mellan att sjunga konsonanter och vokaler upptäckas och prövas. Likaså kunde skillnader i att uttrycka ett innehåll prövas genom att säga och sjunga saker på olika sätt (snabbt/långsamt, sorgset/glatt, fort/långsamt), liksom att ändra betoningsmönster samt ton- eller ordföljd. En slutsats från den första studien är att transformationer mellan olika modaliteter bidrog till att elever kunde visa sina kunskaper, exempelvis sin förståelse av begrepp, genom att använda dem på ett självständigt sätt. Elevers aktiva meningsskapande och transformationer genom multimodal verksamhet leder enligt Cope & Kalantzis (2009) till *conceptualization*, det vill säga till en självständigare redovisad kunskapsutveckling utifrån elevers egna reflektioner, vilket bidrar till att utveckla deras metakognitiva tänkande. I studien synliggjordes detta genom elevers deltagande i aktiviteter och transformationer mellan modaliteter, vilket kan ses som tecken på att de internaliserat färdigheter och förmågor.

I resultatet framkom exempel på att klasslärare samarbetade med lärare i estetiska ämnen i årskurs ett till tre. De arbetade tillsammans med bland annat diktskrivande och tonsättningar av dikter, vilka tillsammans bildade och kunde framföras som en helhet. Lärarnas uttalande om sångernas betydelse för den sociala gemenskapen och deras samarbete med de utbildade musiklärarna överensstämmer med Wiggins (2007) tankegångar om samverkan i literacy- och musikundervisning. Eftersom det fanns många flerspråkiga elever vid skolan framhöll lärarna också elevernas egna sånger som viktiga, inte minst för elever med svenska som andraspråk. I ett nytt språk där det är svårt att höra de enskilda orden kan sången hjälpa till med att segmentera talet enligt Francois och Schön (2011). Lärarnas argument för att arbeta med sånger, för både modersmål- och andraspråkslärande, är också i linje med Paquette och Rieg (2008) som anför affektiva, lingvistiska och kognitiva skäl för att använda sånger och ramsor. En anledning att sjunga tillsammans vid andraspråksinläring är att det nya språkets rytmiska och prosodiska mönster lärs in och att de musikaliska delarna av språket (betoning, rytm, prosodi) tydliggörs.

DISKUSSION

I studiens resultat framkom att skönlitteratur skulle dominera i svenskämnet enligt *Lgr 80*, medan litteraturläsning i *Lgr 11* endast utgör en av de textgenrer som ska behandlas i undervisning (Liberg et al., 2012). Vad gäller lärares handlingsutrymme och arbetssätt verkar lärares språksyn, skolmiljö och ämnestraditioner enligt studiens resultat utgöra starkare påverkansfaktorer än kursplanerna (Pettersson, 2013). Något som också kan tänkas påverka lärares tänkesätt angående svenskämnet är den paradox som beskrevs i inledningen mellan den betydelse estetiska uttrycksformer tillmäts i övergripande formuleringar och i forskningssammanhang där de presenteras som en resurs för lärande, och den underordnade betydelse de tilldelas i utbildningssammanhang (Saar, 2005; Hansson Stenhammar, 2015). I nuvarande styrdokument, *Lgr 11*, är det möjligt att finna stöd både för att inkludera och exkludera estetiska uttrycksformer i svenskämnet. Lärare i studien beskrev hur de arbetade med Storyline. Detta utgör exempel på ett arbetssätt där olika modaliteter integreras i svenskämnet. Det är rimligt utifrån resultatet att betona att lärarnas arbetssätt var avhängigt såväl den egna språksynen och vilja att arbeta med olika språkliga uttrycksformer, som skolans organisation där lärare i estetiska ämnen i det här fallet arbetade tillsammans med klasslärarna. Storyline är ett arbetssätt som kan relateras till Kress (1997) tankar om vikten av att elever får möjligheter att gestalta erfarenheter och kunskaper genom flera modaliteter. Litteratur, poesi och drama kan på samma sätt som musik och bild utgöra såväl kunskapskällor som estetiska upplevelse- och uttrycksformer. Det behöver inte innebära en motsättning, utan kan i stället beskrivas som ett kontinuum mellan dessa perspektiv. De emotionella, känslomässiga och estetiska dimensioner som betonas för estetiska uttrycksformer är även av stor betydelse för skrivna texter men ignoreras alltför ofta och behandlas som underordnade (Kress, 2010; Widhe, 2015). Liksom andra estetiska uttrycksformer behöver litteratur legitimeras vilket utgör en balansgång mellan intrinsikala och instrumentella värden.

I resultatet framkom olika synsätt på estetiska uttrycksformer i svenskämnet vilka kan diskuteras utifrån Bamfords (2009) sex kategorier.²¹ Den första kategorin, *Child art* (elever ska fritt få uttrycka sig) fanns framförallt representerad i *Lgr 69*. Även år 2015 visar sig synsättet att elever just inom estetiska områden har en inneboende förmåga att uttrycka sig genom ett antal

²¹ Se kapitel 3 för en utförlig beskrivning av dessa kategorier.

lärares uttalanden i den tredje studien. Risken med detta synsätt är att lärare inte använder, utmanar och bedömer elevers kommunikation, uttryck och möjligheter till lärande genom exempelvis bilder och musik. Estetiska uttrycksformer kan härigenom skiljas från lärande och begränsas till ett subjektivt uttryck (Saar, 2005). *Art as expression* (elever ska må bra av konst) uttrycks av flera lärare i den tredje studien som ett argument för estetiska uttrycksformer. Bild och musik kan användas som kompensation, exempelvis för elever som inte har lärt sig svenska, eller för elever som har olika svårigheter i skolan. I resultatet från den tredje studien uttalar sig några lärare om musik som stärkande för eleverna och att det är viktigt för gemenskap och sammanhållning i klasser och på skolor. Både Lindgren (2006) och Persson (2005) belyser risken med att estetiska ämnen används som en enkel lösning på komplexa problem. I kursplanerna för svenskämnet var det endast *Lgr 80* som betonade *Art as cognition* (estetiska uttrycksformer som en väg för att erhålla kunskaper). Intressant är att svenskämnets verbalspråkiga estetiska uttrycksformer som lyrik, skönlitteratur och drama lyftes fram i *Lgr 80* tillsammans med bild och musik som viktiga uttrycks- och kommunikationsformer. Några av lärarna i den tredje studien arbetade så att estetiska uttrycksformer var integrerade i undervisningen, och elever kunde välja bland flera uttrycksformer, både för att förstå och visa kunskap. Detta överensstämmer med Falthins studie (2011) där elever använde flera olika teckensystem för att skapa mening när de skulle redovisa ett kunskapsinnehåll.

Att använda fler kunskapsformer kan enligt Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) bidra till djupare förståelse och en mer mångtydig bild av ett fenomen. Om det ska vara möjligt behöver även klasslärare grundläggande utbildning i estetiska ämnen. *Art as aesthetic response* (konst med syfte att elever ska vara och bli civiliserade och kulturella) fanns tydligast representerat i *Lpo 94*. Svenskämnet beskrivs i denna kursplan som ett bildningsämne där kulturarvet är ett viktigt inslag. Här kan det personlighetsutvecklande syftet med svenskämnet diskuteras utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv. Vilkas kulturarv är det som elever ska känna till? Vad innebär det att vara kulturellt bildad? Vilken konst ska ingå vad gäller skönlitteratur, lyrik, musik och bild?

Beskrivningar av *Art as symbolic communication* (konst som symbolisk kommunikationsform) finns i resultatet från den andra studien, främst i *Lgr 80*, där skapande arbete genom estetiska uttrycksformer (skönlitteratur, drama, musik, bild) lyfts fram med syftet att eleverna ska kunna agera och påverka sin omgivning. Några lärare i den tredje studien såg elevers gestaltande av

kunskaper (exempelvis om skolans värdegrund) som ett sätt för dem att kunna samtala om, förstå och kommunicera erfarenheter, kunskaper och känslor (Austring & Sörensen, 2006). I forskningslitteratur framställs estetiska uttrycksformer som kommunikationsformer som skulle kunna spela en större roll i undervisningssammanhang än vad som är fallet i dagens skola (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003; Selander, 2009). Ett estetiskt perspektiv som genomsyrar skolarbetet skulle kunna bidra till att elever känner sig delaktiga och får bidra med kreativa och kritiska perspektiv. Ferm Almqvist och Christophersen (2016) framhåller fem dimensioner för att inkludera estetiska uttrycksformer som tillsammans utgör en beskrivning av den betydelse konstnärliga aktiviteter skulle kunna innebära för skolans verksamhet: “providing arts education for all, being connected to something larger, allowing access to different forms of expression and communication, establishing pre-conditions for holistic inclusion, and developing special arts education” (2016, s. 5). Den sista av Bamfords kategorier är *Art as a cultural agent* (konst som en politisk kraft som kan verka för social jämlikhet och demokratisering). I *Lgr 80* synliggjordes en tydlig sociopolitisk diskurs, eleverna ska enligt kursplanen kunna påverka sin omgivning och göra sina röster hörda genom olika modaliteter. Svenskämnet som demokratiämne diskuteras av exempelvis Nussbaum (2010) och Rosenblatt (1970). I studiens resultat framkom exempel där lärare uttryckte sig om språket som en möjlighet för att elever ska kunna utöva sina demokratiska rättigheter. En lärare beskrev att hon ville få sina elever att se pennan som ett mer kraftfullt vapen än våld. Det kan jämföras med Alfredssons (2017) studie av poesin som ett kreativt och kritiskt vapen i kampen om språk och tolkningsföreträde.

Svenska som ett multimodalt demokratiämne

I tidigare forskning framstod den demokratiska aspekten som ett angeläget mål för svenskämnet (Nussbaum, 2010; Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, Rosenblatt, 1970; Langer, 2005). Den samlade studiens resultat visade några exempel där ett demokratiskt syfte lyfts fram. Exempelvis uttrycktes att elevernas tillgång till olika språk, för att verkligen kunna få sagt vad de tycker och tänker, är en demokratisk rättighet. Att arbeta med svenskämnet kan enligt Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) utgöra en estetisk praktik för att uttrycka sig ”estetiskt, med ord, bilder, ljud, musik, rörelser etc. för att skapa mening och sammanhang, ibland för att själv förstå och göra sig förstådd,

ibland för att markera ett avståndstagande. Man gör sig hörd här i världen, man deltar och påverkar skeenden” (ibid. s. 146). För att kunna gestalta och iscensätta sina erfarenheter och kunskaper med estetiska kategorier (ord, bild, musik, rörelse) krävs det emellertid att elever får kunskaper i estetiska ämnen med utbildade lärare (Ferm Thorgersen, 2015). Ur ett socialsemiotiskt perspektiv är kommunikation alltid multimodal, i exempelvis skriftspråk har inte enbart själva skriften betydelse för uttryck och mottagande, utan även layout, färg och materialitet. Konst, musik och litteratur kan användas både kreativt och kritiskt för att påverka politiska skeenden och därigenom kan förmågan att gestalta kunskaper och erfarenheter estetiskt bidra till yttrandefrihet och demokrati. Att söka kunskap och ta ansvar handlar inte bara om att förstå, utan även om att aktivt förbättra både egna och medmänniskors livsvillkor. I studiens resultat visas att det endast var i svenskämnets kursplan i *Lgr 80* som en sociopolitisk diskurs var framskriven. Synsättet på eleven skilde sig åt mellan svenskämnets kursplaner på så sätt att eleven i *Lgr 80* beskrivs som kompetent att kunna undersöka och påverka, medan eleven i *Lgr 11* främst ska uppnå ämnets kunskapskrav. Det demokratiska uppdraget är tydligast i *Lgr 80* där elever beskrivs som aktiva och skapande.

I debatten om svenskämnet är frågan om ämnets innehåll ständigt aktuell. Språk och litteratur är de ämnesområden som ingår, men vad är det för innehåll som eleverna ska läsa, skriva och samtala om? Molloy (2016) föreslår i linje med Thavenius att svenskämnets innehåll skulle kunna utgöras av ett lärområde, ”jaget och omvärlden”. Stoffet skulle då kunna utgöras av olika typer av texter. Genom att inkludera texter från ett vidgat textbegrepp (skönlitteratur, sakprosa, bild, film och teater) skulle aktiviteter för att arbeta med stoffet kunna vara att läsa, tänka, skriva, samtala och gestalta sin kunskap. Som exempel på ett sådant svenskämne beskriver Molloy Finlands nya läroplan från 2016, där kulturell och kommunikativ kompetens samt samarbete över ämnesgränser är centralt. I kontrast till det resonemang som förs i Finland ser Molloy ”resonemangen i den svenska läroplanen med sin fixering vid det enskilda skolämnet som hopplöst förlegade” (Molloy, 2016, s. 132). I stället för att se svenskämnet som ett isolerat ämne skulle det kunna vara ett demokratiämne. Eleverna kunde då ges möjligheter att genom samtal och frågor kring texter tänka och kritiskt reflektera för att pröva sina uppfattningar om sig själva och sin omvärld (ibid.).

Olika praktiker och diskurser kräver olika typer av literacy för att människor ska kunna delta. Människor kan vara delaktiga i en diskurs, det vill säga i ett visst sätt att tala om verkligheten, vilket innebär att de kan stänga ute andra som inte delar den bilden (Gustavsson, 2000). Ett viktigt syfte med att ge elever möjligheter att utveckla ett rikt språk är att det är en demokratisk fråga. Elevernas tillgång till kulturellt viktiga kunskapsdomäner kan vara avgörande för att nå känslomässiga och intellektuella mål. Därmed är det angeläget att erbjuda elever möjligheter att utnyttja olika teckensystem och kommunikationsformer och därmed använda och utveckla alla sina språk. Nya medier innebär också att det är lättare att skapa olika former av *text* (bilder; stilla och rörliga, ljud, effekter, musik). Möjligheten för läsaren att vara interaktiv och att återkoppla till den som producerat texten är annorlunda med tillgång till digitala verktyg (Kress, 2003). Ett designteoretiskt och multimodalt perspektiv på kommunikation innebär att en kommunikativ situation iscensätts där lärande värderas efter en individs förändrade förmåga att delta meningsfullt i olika sammanhang (Selander och Kress, 2010). Vilka erbjudanden som uppfattas och vilka budskap som finns i en kommunikativ situation beror såväl på den som står för erbjudandet som den som tolkar och skapar mening. Därav följer att problematiken med lärares kunskaper för att kunna bedöma och utveckla texter där även bilder och ljud är meningsbärande behöver diskuteras.

Vidare forskning

I studien undersöks hinder och möjligheter för estetiska uttrycksformer i svenskämnet genom de tre studier som ingår. Studiens kunskapsbidrag kan sägas vara att den problematiserar diskurser beträffande ämneskonceptioner och språksyn i kursplaner och lärares uppfattningar. Studien visar också hur elever kan delta i ett multimodalt språkutvecklande arbetssätt och belyser de likheter och skillnader som finns mellan musik och svenska (ljud, tonhöjd, rytm, melodi, dynamik, syntax). Genomförandet av den första studien visar hur lärare kan forska i sin egen praktik och bedriva ett praxisutvecklande arbete. Utifrån föreliggande studies resultat kan det vara av intresse för vidare forskning att exempelvis undersöka hur sånger används i årskurs ett till tre, dels i svenskämnet och dels i musikämnet. Vilka aspekter betonas, exempelvis musikaliska, verbalspråkiga, sociala, innehåll och budskap? Vad förväntas elever lära sig genom sånger? Hur används sångerna i undervisning och i

skolkontexten? Vilka sånger väljs, av vem och varför? Ett annat forskningsområde är fortsatta studier av svenskämneskonceptioner. Utifrån studiens resultat om kursplaner och lärares uppfattningar skulle praktiken kunna studeras, vilket svenskämne synliggörs i klassrum, årskurs ett till tre? En fråga för fortsatt forskning är även hur stort utrymme estetiska uttrycksformer och de verbalspråkiga estetiska delarna av svenskämnet (som poesi, litteratur, drama) har i dagens lärarutbildning (F–3). Ytterligare ett tänkbart forskningsområde är vilken betydelse en kombination av svenska och musik skulle kunna ha för svenska som andraspråk utifrån den tidigare forskning som behandlats i avhandlingen där de gemensamma delarna för musik och verbalspråk lyfts fram (Tierney & Kraus, 2013; Strait et al. 2011; Francois & Schön, 2011; Patel, 2008; Milovanov et al. 2008).

Slutord

Vilka språkliga uttrycksformer möter barn i svenskämnet när de börjar skolan? På samma sätt som det förs en diskussion om att de literacypraktiker elever deltar i utanför skolan kan vara en resurs för språkutveckling i skolan, skulle även estetiska kommunikations- och uttrycksformer kunna utgöra och tillvaratas som en resurs för lärande. Resultatet visar att synsätt på språkbegreppet har varierat i kursplaner och att lärare uttrycker skilda uppfattningar om hur de arbetar med svenskämnet. Trots att lärarna i studien talar om bild och musik som viktiga inslag i lärmiljö och lärprocesser är skriftspråket i den övergripande traditionen överordnat som modalitet för kunskap och bedömning av kunskap. Argument för att använda estetiska uttrycksformer är att kompensera för elevers olikheter och som medium för elever som ännu inte är läs- och skrivkunniga. I ett inkluderande multimodalt svenskämne skulle elever kunna lära sig om både sig själva och sin omvärld genom undervisning och genom att delta i olika kulturella och språkliga praktiker (Thavenius, 1999, Molloy, 2016). I en multikulturell och multimodal miljö kan elever få möjlighet att iscensätta erfarenheter och kunskaper och gemensamt reflektera över hur de olika *språk* (i vidgad bemärkelse) som används fungerar. Bergöö (2005) ser klassrummet som en plats där identiteter och maktrelationer både skapas och omskapas genom allt som görs, sägs och visas. 'Texter ger inte en "sann" bild av verkligheten utan är också platser där människor kan diskutera, njuta och lära sig saker av de bilder som målas upp. Lärarens uppgift är att introducera nya perspektiv, möta frågor och ge redskap

som utvecklar elevers förmåga att se på sig själva och världen på olika sätt. Undervisning kan ge elever möjligheter att lära sig nya färdigheter och förmågor och därigenom ge dem förutsättningar för att kunna delta i olika kontexter (Vygotskij, 1999; Bruner, 1996). Språkliga praktiker är förenade med såväl lärande, sociala, kreativa, kritiska som demokratiska aspekter (Rosenblatt, 1970; Langer, 2005; Barton, 2007; Gee, 2014), och tillträde till olika literacypraktiker ger också tillgång till makt. Intresset för multimodalitet i skolan på grund av digitaliseringen behöver också utmanas av en multimodal miljö där elever använder och integrerar med flera teckensystem såväl i det reella som det virtuella rummet. En växelverkan mellan funktionalisering – där språk och litteratur ses som funktionella verktyg till kunskap, berättelser och gestaltningar – och formalisering – där ämnesspecifika delar övas – kan enligt min mening erbjuda elever rikliga möjligheter till språk- och kunskapsutveckling. Lärarna i studien ger också uttryck för ”tyst kunskap” när de utifrån sina erfarenheter använder och säger sig behöva multimodala arbetssätt. För svensksdidaktiken är estetiska uttrycksformer, i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar, en angelägen fråga. De didaktiska frågorna om vad svenskämnet ska innehålla, hur undervisning kan utformas och varför elever ska lära sig att delta i olika literacypraktiker behöver diskuteras. Diskussionen bör då handla om vilka språkliga praktiker, där literacy ses som en social aktivitet, elever ges möjligheter att delta i.

Summary

Introduction and Research Aims

Aesthetic forms of expression in the subject Swedish are the focus of the thesis. The studies are based on the early school years (7-9 year old children). In the thesis, aesthetic forms of expression refer to both physical and virtual forms of literature, music, art and design, film, drama and dance. This thesis contains a licentiate thesis, conducted on the subject of "Aesthetic expression with specialization in Educational Science", and two articles with Swedish didactic issues in focus.

What are the obstacles and opportunities for teachers to use and to combine different linguistic forms of expression (including aesthetic) in Swedish education? Previous research on young children's language development has focused primarily on how children learn to read and write as well as which written texts students encounter in school (Liberg, 1990; Lundberg, 2001; Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006; Kullberg & Nielsen, 2008; Fast, 2007; Schmidt, 2013). In the thesis, languages and multilingualism are defined as languages with different linguistic and cultural roots, tied to the aesthetic forms of expression. The concept of multimodality highlights people's ability to use and combine all of these communication paths (Selander & Kress, 2010). New forms of communication have implications for distribution of information and ideas related to issues of power, class, gender and ethnicity. These days there is a shift from book to computer screens. Books are just one, of many ways, to convey a message or a story about the world (Kress, 2003; Cope & Kalantzis, 2009).

Written culture dominance in school leads to marginalizing the aesthetic subjects according to Marner and Örtengren (2003). This is unfortunate from a diversity and inclusive perspective, because creativity and innovation are required in the face of new media and variation of cultures found in the classroom today. Instead of a segregated view of language with a *vertical* view of the concept of text, and a priority on verbal language, Marner and Örtengren advocate a *horizontal* view of the concept of text where aesthetic manifestations are included and regarded as equivalent.

Purpose and questions

The aim of the thesis is to highlight the obstacles and opportunities to include aesthetic expression in the subject Swedish. The following questions come into play: Which opportunities exist for pupils to participate and learn when the subjects of Swedish and music are integrated? What conditions are afforded to teachers of Swedish in the curricula to work with aesthetic expressions? What beliefs do teachers express when they speak about the meaning of aesthetic forms of expression in the subject Swedish?

These issues have been explored in three studies with the intention of highlighting the overall purpose. The first study deals with the impact music can have on language learning in Swedish when music is integrated into teaching. The study also has an inverse perspective and examines the role of written language for learning music. The second study examines what space aesthetic forms of expression have in the subject Swedish from curricula 1969 to 2011. The third study reports on teachers' thoughts expressed about the subject of Swedish and its relationship to aesthetic forms of expressions.

Theoretical framework

Sociocultural (Vygotsky, 1995, 1999; Säljö, 2005) and social semiotic multimodal theory (Kress, 2003; Jewitt, 2011; van Leeuwen, 2005) are used in the thesis in order to investigate aesthetic dimensions in the subject of Swedish.

A central point of Vygotsky (1995) is that everyone has creative capacity, which means that human beings think, play, fantasize and create based on earlier experience and knowledge. This means that we not only reproduce, but also create our culture. According to Vygotsky (1999), people are born into a historical, cultural and social environment in which the environment is of vital importance for the development of consciousness. A central concept is "mediation", which means that the outside world is perceived through cultural tools that can be both intellectual and physical (Säljö, 2005). Intellectual tools are, for example, linguistic resources, while physical tools consist of all the things people use and create. Vygotsky describes that new-born children are participating in the social life from the first moment. The cultural tools that

SUMMARY

exist around the child, means that children are born into a world that is mediated by specific patterns in the surroundings (Säljö, 2005). Thus, the child is socialized into values, traditions and norms, which in turn affect how the world is perceived and what learning that is possible out of that. How people learn and are socialized in different areas is due both to each person's own biology and also to the learning opportunities offered them (Vygotsky, 1999). Therefore more collectively oriented research, related to social practice and interactions, can be combined with brain research (Tierney & Kraus, 2013; Patel, 2008). Children's development can be explained both biologically and from social practice. Sociocultural theory describes and explains how learning occurs and in what ways knowledge is constructed. The zone of proximal development (ZPD) is Vygotsky's explanation of how people, with the help of someone who is more proficient in one area, can learn new things, or deepen knowledge in one area (like typing or playing an instrument). Knowledge can in a sociocultural perspective be described as the knowledge, skills and abilities of people who carry them, and how useful the knowledge is depends on the context. Vygotsky (1999) argues that learning precedes human development because learning something develops people. In sociocultural theory learning is illustrated with Vygotsky's description of how skills and abilities to use cultural tools is internalized. Development could be described as the change, for example, the difference between a person's knowledge in an area at one time compared to a later date. Knowledge in this area can then be unchanged, increased or decreased. Crucial is the ability to view and use the knowledge and what knowledge is measured, assessed and evaluated within a discourse. Learning is in the sociocultural tradition seen as situated, which means that one thing that is taught in a specific setting may not be useful in another context (Säljö, 2005). In order to participate in various social communities, share experiences and learn, people require knowledge of words, concepts and characters that are used in these contexts. Barton expresses this; "To be literate is to be confident in the literacy practices one participates in." (Barton, 2007, p. 185). Texts, including different systems of signs and writing, music and images is not autonomous and independent of social context, use and social meaning, which means that contextual awareness is an important part of literacy-skills (Barton, Hamilton & Roz, 2000; Street, 2006; Barton, 2007; Penne, 2013; Janks, 2013; Gee, 2014). Learning a language is, in other words, from a literacy perspective, also about learning social

conventions. A literacy perspective includes awareness of historical and sociocultural contexts, multimodal texts and the power perspective.

A social semiotic, multimodal perspective on learning holds a theoretical position that treats all sign systems (modes) as important for meaning and communication (Kress, 2003; Jewitt, 2011; van Leeuwen, 2015). Multimodality, according to Jewitt (2011) describes the full range of forms of communication that people use (images, gestures, body language, sound, speech, writing, voice quality, colours, music, typography, clothes, light and movement) and the relations between them. A multimodal perspective highlights the human ability to communicate and create meaning by combining several modalities. Written language is often considered, the main mode of communication in schools (Vygotsky, 1999; Säljö, 2005). According to social semiotic theories of language, communication is always multimodal and different components interact when people create meaning. In a social semiotic multimodal approach it is an important point that people create meaning through combinations of social and cultural resources in a specific historical, social and through cultural context.

Previous Research

This chapter provides a background to three areas that are central to the thesis: aesthetics, the Swedish subject and music. The concept “aesthetic” emerges from Baumgarten (1714–1762) who formulated a new way of thinking about knowledge and experiences through sensations. Aesthetics was formed into a theory of sensuality and the ways we use to evaluate the aesthetics (Danius, Sjöholm & Wallenius, 2012). The dissertation deals with questions about the aesthetic activities in the Swedish subject. Worth noting is that music, art and crafts are counted among the aesthetic subjects in school, while the Swedish subject usually is not counted among them, although it contains elements that traditionally belong to the aesthetic areas like poetry, drama and prose (Thavenius, 2004). Previous research shows that, despite what the policy documents write about the importance of aesthetic expression in school, it’s not common that artistic activities become an important part of student’s learning in school (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003). However, Lindgren (2006) maintains that music often is used in excentric ways in schools and meets other goals than rather to develop musical knowledge. The

goals for music can be broader, such as compensation for theoretical subjects, pleasurable activities and be used for education in other subjects (*ibid*).

Malmgren (1996) describes how the Swedish subject traditions have changed from the introduction of elementary school in 1842. It started firstly as a skill subject with formal language training and moved to secondly a subject steeped in a literature tradition. Finally, in the 1970s some researchers and teachers saw it as a subject for personal expression and individual development with a functional view of language. Through the course of time there has been some crossover, but this speaks to the larger trend. Nowadays some teachers still work with a skill oriented approach and others with a more integrated approach. The challenge is to find a balance that works best for the context given.

One question in the thesis deals with how students participate and learn when Swedish and music interacts in the teaching. Similarities between verbal language and music are for example that they both have communicative, expressive and existential functions and that they consist of noise; sound systems which is made up of rhythm, prosody/melody and syntax. Differences can be exemplified by that the music's melody is based on fixed pitches and pulse while verbal language does not. Both language and music are dependent on the historical, cultural and social context, and people are born into these two sound systems; they learn as babies to categorize these sounds (Patel, 2008). The music for the songs can help to create a structure for words and sentences. Thereby, the repetition of the songs helps to make it easier to discern words and sentences, as well as linguistic and musical patterns. This could be a key strategy, especially for children who are learning the written language, or in the first phase of learning a new language (Schön et al. 2006). Teachers have used music and rhymes for young children's language and written language for a long time, and now there is scientific evidence for the importance of the musical parts (Wiggins, 2007). Paquette and Rieg (2008) point out that there are affective, linguistic and cognitive reasons for using songs and chants for both native languages and second language learning. Maagerø and Tønnesen (2014) highlight the aesthetic perspective and the ability to communicate emotions and thoughts through aesthetic expression. In the aesthetic subjects, learning often deals with practical tools and students can interact and go in dialogue with knowledge and values.

Method

In the following the methods used in the three studies in this thesis are presented. The first study is based on issues from my work as a teacher in Swedish and music. Through action research, I saw opportunities to investigate a way to integrate music and the subject Swedish, and to cooperate with teachers in a research project. Action research is an approach that involves an action, where in this case researchers, along with teachers working in the field, systematically observe and reflect upon the process during the of the action (Rönnerman, 2004). The work is described by the "action research spiral" in which the process involves: planning – acting – observing – reflecting (McNiff, 2002). The purpose of action research is to create valid knowledge and to develop the own practice and the profession. The empirical study consisted of logbooks, an observation schedule, videos, conversations with children, the children's images and texts, and meeting notes. Qualitative content analysis (Graneheim & Lundman, 2004) was used to process and analyse the collected material, which gave the opportunity to describe the themes and patterns in relation to the issues.

In the second and third study, critical discourse analysis was used. Central to critical discourse analysis is to analyse and criticize the relationship between discourse and power. Fairclough (2015) describes how discourses strive to achieve hegemony, that is, to dominate, while other discourses are struggling to gain power. The discursive practice can either reproduce the discourse, or transform it in order to create social change (Winther Jørgensen and Phillips, 2000). Participants with power can through knowledge, relationships and positions be able to check and maintain the discourse regimes. What we call "truth" is thus linked to the power system that produces and sustains it. The empirical data in the second study consisted of curriculum from the subject Swedish from the years 1969 to 1911, and in the curricula of Swedish as a second language (1980 to 2011). I read each sentence in the curricula carefully and made notes and comments on it with the intention to do "critical close reading". Repeated reading was done to highlight tensions in and discourses of the curricula.

In the third study, interviews were conducted using key words and recording teachers associations with them. The association interview technique was developed as a method to answer the question of teachers' perceptions of aesthetic expression in the Swedish subject (Christophersen &

Ferm Thorgersen, 2015). The informants had to associate keywords that were inspired by Ivaničs (2004) discourses. Six teachers were interviewed (about 60 min/teacher) and the transcriptions were analysed with critical discourse analysis. The selection criteria were a variety of schools (two with a predominantly multilingual pupils and one with Swedish-speaking pupils) and teachers (grades 1–3) with various levels of experience. Ethical advice has been followed throughout the dissertation (Vetenskapsrådet, 2011).

Summaries of the Studies

1. *“Music and Language in Interaction – An Action Research Study of First-Grade Pupils”*

The purpose of the study was to contribute knowledge about how children participate and learn in an educational context in which the school subjects music and Swedish are represented and interact. This study highlights both the importance music can have for language learning, and also the importance language can have for music learning. The common components of language and music (rhythm, sound, melody / prosody, symbols) were integrated into a multimodal learning environment (grade 1). Action research was chosen as research approach and methodology following the work process. The results show how the interaction between language and music activities contributed to a rich variety of communication between different sign systems and semiotic resources. Aspects that proved to be significant for students' participation were involvement, variety, authenticity, repetition, structure, motivation and educational differentiation. The study also shows how teachers can change and research their own practice, and how a linguistic and musical learning environment can be portrayed.

2. *“Aesthetic interests and communicative forms, a curriculum study of Swedish as a school subject”*

The purpose of this study was to make visible aesthetic dimensions of the curricula in the subject Swedish from 1969 to 2011. The study has a multimodal approach in which various communication channels (music, art and design, literature, theatre, film and dance) emphasizes the opportunities for people to develop knowledge and create meaning. Critical discourse analysis and comparative close reading were used in the study of the curricula. The starting point for examining the curricula are the didactic issues: what the

content is, how to do it and why. The results show differences, mainly between the curriculum from 1980 and other curricula. 1980's curriculum stressed all linguistic expression as important to obtain and show knowledge, experiences and expressions, as well as for students' opportunities to influence their surroundings. In other curricula verbal language is in focus while the aesthetic forms of expression are marginalized.

3. *“Aesthetic interests and subject content, a study of teachers' perceptions of Swedish as a school subject”*

The aim of the study was to expose teachers' views of aesthetic expression and conceptions concerning the subject Swedish. Association interviews based on eight keywords were conducted with six teachers in grades one to three. The interviews were analysed with critical discourse analysis. The analysis revealed a tension between different discourses, for example, between a skill discourse and a multimodal discourse. A hierarchical order between the different modalities was shown in the analysis of the teachers' statement. Teachers reproduced the hegemonic status of written language. The result show how teachers both influence and are influenced by the three different school cultures they are working in. The study also reveals how aesthetic expressions are assigned to both intrinsic and instrumental values.

Summarising the Result of the Three Studies

The results are presented from three different themes in order to answer the thesis aims and questions using the theoretical perspectives described earlier. These themes highlight the obstacles and opportunities for working with the aesthetic expression of the Swedish subject.

Organization of Swedish teaching in classrooms and school

The first theme shows that the organization of education, both in schools and in the classrooms, has significance for the subject Swedish and provides various opportunities to integrate or separate the aesthetic expression. In the first study, pupils worked with songs, texts, images and movements in integrated language and music lessons. The method and how the work was organised were thus crucial to pupils' opportunities to participate or not. The setting created opportunities to show motivation and commitment, and this

also depended on their previous experiences and knowledge. The pupils' were socialized into music and written language by role models, both teachers and classmates, and were able to participate more when their repertoires widened, as described in the theory of the zone of proximal development (Vygotsky, 1999). In the analysis of the subject Swedish it is visible that 1980's curriculum differed from other curricula by providing a horizontal view and encourages interaction between subjects. For example, the curricula of 1980 versus 2011 can be said to require opposite ways of organizing teaching in classrooms and schools. 1980's curriculum supports the integration of aesthetic expression, while the curriculum from 2011 calls for each subject to be taught separately. The third study shows that teachers value the aesthetic expressions, but they had varying opportunities to use them as didactic tools, both depending on their skills and their school's organization. The different ways in which teaching was organized in classrooms and schools proved to be important for aesthetic expression to either be integrated or to be separated out in teaching.

Views on the subject Swedish

The result shows that the views on the subject is a strong influencing factor in terms of the possibilities for aesthetic expression in the subject. The results from all studies show differences between the horizontal view of language where multiple modalities are included, and a vertical view of language in which verbal and written language prevail as forms of knowledge (Marner & Örtengren, 2003; Malmström, 2013). A vertical view of language was visualized in all curriculums except the one from 1980 where a horizontal view was showed. The third study showed the difference in teachers' perceptions between a horizontal view of language in which the aesthetic expressions were integrated (Storyline, poems, songs, images) and a vertical view of language with Swedish, music and image in separated classes. All teachers confirmed the hegemonic status of written language in the school. This was made visible in statements about learning and how to be able to demonstrate knowledge above all through written language.

A multimodal Swedish topic

The third theme illustrates the conditions for a multimodal Swedish subject. Results from the first and third study showed examples of how different

semiotic resources can be used in a multimodal language work. In the first study, an action was planned, organized and carried out where a multimodal language work was made possible. The pupils' in the first study, mastered different sign systems and modalities that occurred in the lessons, and could also participate in varying degrees in the activities. In the third study a multimodal view of language was made visible in the curriculum from 1980 where aesthetic expressions were included in the subject with the purpose that pupils should be able to learn and experience both with words, images, music and drama. 2011's curriculum have clear limits between the subject Swedish and aesthetic subjects resulting in that aesthetic forms of expression are marginalized and are available just to support written language. The organisation and view on language thus have implications for the obstacles and opportunities for a multimodal subject Swedish.

Discussion

During the work, the concepts of horizontal and vertical extension of language emerged (Marner & Örtengren, 2003; Malmström, 2013), which proved to be useful to discuss issues in the thesis. Although both pupils' text-production and communication is multimodal, a vertical view of language dominates in schools where written language has priority (Kress, 2003; Bergöö, 2005; Selander & Kress, 2010; Schmidt, 2013). With a vertical view of language and a segregated approach the subject Swedish is formed as a skill oriented subject. To regard the Swedish language as a set of skills fit into a culture where the goal is to measure and evaluate student knowledge (Ewald, 2007). The view that skills can be isolated differs from the literacy perspective where skills and abilities are considered to be situated in a social practice (Barton, 2007; Gee, 2014). What qualifies as skills and abilities is in the latter case determined by the social context. The teachers who argued for a horizontal view of language expressed that the aesthetic expression could give students more knowledge of ways to process and understand what they learned. The arguments teachers performed can be discussed from a view of the arts as intrinsic or instrumental. An intrinsic value of the arts does not need to be placed against a utilitarian aspect. Singing together to create community, or to have a democratic reason to read literature does not in any way devalue the artistic value of music or literature. Music teachers' in general have the concern that music may become a support topic in school and loose

its intrinsic value. This may depend on society's view of the subject of music's legitimacy in school. As we shift to focusing more on core subjects at the expense of aesthetic subjects we have to think seriously about the role of aesthetic subjects in schools (Skolverket, 2015). There is reason to take these concerns seriously because aesthetic subjects have disappeared as compulsory courses in high school after the reform in 2011. A prerequisite for collaboration between disciplines is that there are clear aims and objectives that promote that pupils learn in both the subjects and that the subjects interact under equal conditions. A teacher in the third study, who was educated in visual art, as a part of her teacher training, expressed that both she and her students needed to communicate with many different tools. This teacher expressed an approach using various forms of language, for instance visual arts, as communicative resources. She felt there is a need for more ways to communicate with students in multilingual classrooms than just verbal and written language. (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003; Bergöö, 2005; Schmidt, 2013).

The altered designs of curricula also show that topic structures can change direction. Different views have always existed in parallel, and the subject Swedish in future curricula may be influenced both by research, proven experience and political views. In the new teacher education (2011), the aesthetic expressions are included as elements, but not as self-standing topics. An obvious obstacle is hence that the primary school teachers no longer have the opportunity to develop skills to use and assess aesthetic and multimodal expressions. Music needs to be included in teacher training for the 7–9 year old children. For example it can be important to work with children's voices in both song and speech and in that way identify linguistic and musical sounds (Wiggins, 2007; Malmström, 2013). Music teachers with training in language development could work with language and music and also show the importance of highlighting music in children's education (Hall, 2014). In second language learning of musical parts of the language exaggerated (stress, rhythm, prosody) can be repeated, for example through songs, so that the new language's rhythmic and prosodic patterns are learned. Paquette and Rieg (2008) lead the affective, cognitive and linguistic reasons for using songs and rhymes. A question for future research is how much space the aesthetic parts of the Swedish subject (such as poetry, literature, drama) should have in today's teacher training for younger children.

The importance of syncretistic activities emphasized by Vygotskij (1999) and Kress (1997) where pupils have opportunities to shape experience and knowledge through multiple modalities are not encouraged in the written language oriented school. Literature, poetry and drama can, in the same way as music and images, represent both sources of knowledge and be aesthetic forms. There is no contradiction here, but there is a continuum between these perspectives. Language practices are associated with learning, social, creative, critical and democratic aspects (Rosenblatt, 1970; Langer, 2005; Barton, 2007; Gee, 2014), and access to various literacy practices also provides access to power. For the subject Swedish, aesthetic expression, classrooms, curricula and teachers' perceptions, is a crucial issue. The didactic questions of what the subject Swedish should contain, how teaching can be designed and why students should learn to participate in various literacy practises needs to be discussed. The discussion should then focus on which language practices, where literacy is seen as a social activity students can be part of

Referenser

- Alfredsson, J. (2017). Kritiskt tänkande i skolan. Betraktat genom radikal estetik, medialisering och en poetisk performance av Athena Farrokhzad. I Lindell, I., & Widhe, O. (Red.), *Didaktiska omställningar: Mellan teoretiska och praktiska ämnesrum* (s. 148-165). LIR.journal, Göteborg.
- Anderson, G., Herr, K., & Nihlen, A. (2007). *Studying Your Own School*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Aulin-Gråhamn, L., & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan: Slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget 2000-2003* (Rapporter om utbildning, 9/2003). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Austring, B., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring : Grundbog om æstetiske læreprocesser* (1. udg.. ed., Socialpædagogisk bibliotek). København: Hans Reitzels forlag.
- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Barton, D., Hamilton, M., & Roz, I. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden MA: Blackwell.
- Bell, S. (2002). Using storyline for language development. *Nordisk Tidsskrift for Specialpædagogikk*, 80(02-03), 178-186.
- Berge, K.L. (2006) Perspektiv på skriftkultur. I Synnøve Matre (Red.): *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 57-76). Trondheim: Tapir.
- Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014). *Studying el sistema as a swedish community music project from a critical perspective*. International Journal of Community Music, 7 (3) s. 365-377.

- Bergöö, K., & Malmö högskola. Lärarutbildningen. (2005). *Vilket svenskämne? : Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv* (Malmö studies in educational sciences, 1651-4513 ; 20). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola: Holmbergs i Malmö [distributör].
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Christophersen, C., & Ferm Thorgersen, C. (2015). *I think the arts are as prominent as any subject: A study of arts education in two scandinavian schools*. In *Information - Nordic Journal of Art and Research*, 4(1) doi:10.7577/if.v4i1.1368.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164. doi:10.1080/15544800903076044.
- Dahl, K. (1999). Från färdighetsträning till språkutveckling. I Thavenius, J. (red.). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1*. Göteborg: Göteborgs universitet. ISBN: 978-91-978477-6-6 <http://hdl.handle.net/2077/27887>.
- Dahlbäck, K. (2016). *Lärares uppfattningar om betydelsen av estetiska uttrycksformer i svenskämnet*. In *Information - Nordic Journal of Art and Research*, 5(2) doi:10.7577/if.v5i2.1851 <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/1851/1673>
- Dahlbäck, K., & Lyngfelt, A. (2017). *Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11*. Educare 2017 in press.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB.
- Danius, S., Sjöholm, C., & Wallenstein, S. (2012). *Aisthesis Estetikens historia del 1*. Stockholm: Tales.
- Degerman, P. (2012). *Litteraturen, det är vad man undervisar om: det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

- Drotner, K. (1991). *At skabe sig-selv: Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Elert, C.C. (1995). Saussure, F. I *Nationalencyklopedien*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/ferdinand-de-saussure>.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3., [updat] ed.). London: Routledge.
- Falthin, A. (2011). *Musik som nav i skolredovisningar*. Lic. Kungl. Musikhögskolan, Stockholms universitet. Stockholm: KMH-förlaget.
- Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val. En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. Kungliga musikhögskolan; Lund: Lunds universitet. Diss. Stockholm: KMH förlaget.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva; familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala; Acta Universitatis Upsalensis; Uppsala universitetsbibliotek.
- Ferm Almqvist, C., & Christophersen, C. (2016). Inclusive arts education in two Scandinavian primary schools: A phenomenological case study. *International Perspectives On Inclusive Education*, International Perspectives on Inclusive Education, 2016-05.
- Ferm Thorgersen C. (2015). *Grundskolelevers lärande som estetisk kommunikation: aspekter av översättning och delaktighet*. I Styrke B-M. (Red.), *Kunskapande i dans: om estetiskt lärande och kommunikation*. (s. 70-88). Stockholm: Liber utbildning.
- Forsman, B. (1997). *Forskningsetik: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Francois, C., & Schön, D. (2011). Musical expertise boosts implicit learning of both musical and linguistic structures. *Cerebral Cortex*, 21(10), 2357-2365. doi:10.1093/cercor/bhr022.
- Fraurud, K., & Bijvoet, E. (2004). Multietniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkliga miljöer. (389-417) I

- Hyltenstam, K & Linnberg, I. (Red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Freire, P., & Rodhe, F. (1972). *Pedagogik för förtryckta* (8. uppl. ed.). Stockholm: Gummeson.
- Gee, J. P. (2014). Decontextualized Language: A Problem, Not a Solution. *International Multilingual Research Journal*, 8:1, 9-23, DOI: [10.1080/19313152.2014.852424](https://doi.org/10.1080/19313152.2014.852424).
- Graneheim, U., & Lundman, B. (2004). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. Nurse Education Today (2004). 24, 105-112. Elsevier.
- Gustafsson, J. (2011). Musik. I Esbjörn Larsson & Johannes Westerberg (red.): *Utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widestrand.
- Hall, S. N. (2014). Preparing music preservice teachers to enhance language arts reading skills in the elementary music classroom: A degree program and course content analysis. *Journal of Music Teacher Education*, 24(1), 12-25.
- Hansson Stenhammar, M. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur: En studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. (Doktorsavhandling, Art Monitor, 52). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hellspong, L. (2004). *Konsten att tala: Handbok i praktisk retorik* (2., [utök.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. I *Language and Education*, vol. 18, nr 3, s. 220-245.
- Janks, H. (2013). *Critical literacy in teaching and research*¹. Education Inquiry, 4(2) doi:10.3402/edui.v4i2.22071.
- Jewitt, C. (2011). An introduction to multimodality. I Jewitt, C. (Red.). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 14-27). London: Routledge.
- Johannesson, K. (1998). *Retorik eller konsten att övertyga* (2., rev. och omarb. uppl. ed.). Stockholm: Norstedt.
- Jonsson, R. (2013). Inget tjafs och inget bråk – om skötsam svenskhet och ordningsstörande förortsslang. (s. 397-414) I

- Hyltenstam, K & Linnberg, I (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, K., & Malmö högskola. Lärarutbildningen. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter:: En studie av barns läsning i årskurs F-3* (Malmö studies in educational sciences, 33). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Jönsson, K., & Godhe, A.(2016). Berätta med datorplattor i de yngre skolåren – en framväxande literacypraktik. I Höglund, H & Heilä-Ylikallio (Red.), *Framtida berättelser Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 63 – 83). Vasa: Åbo akademi.
- Kant, I. (1790/2012). Ur Kritik av omdömeskraften. I Danius, S, Sjöholm, C & Wallenstein S. (Red.), *Aisthesis Estetikens historia del 1*.(s. 484-493). Stockholm: Tales.
- Keene, E. O. (2002). From Good to Memorable Characteristics of Highly Effective Comprehension Teaching. I Block, Cathy Collins, Linda B. Gambrell & Michael Pressley, (Red.). *Improving Comprehension and Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice* (s. 80-105). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kleve, B., & Penne, S. (2012). *Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: Metabevissthet også for de svake elevene* [visions 2011: Teaching]. Acta Didactica Norge, 6(1).
- Kress, G. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). Interpretation or Design: from the world told to the world shown. I: M. Styles & E. Bearne (red.) *Art, Narrative and Childhood*. Oakhill: Trentham Books Limited. (137-153).
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, kap.7.
- Kullberg, B., & Nielsen, C. (2008). *Skriftspråk eller skriftbråk: att utvecklas till en läsande och skrivande människa*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Kulset, N. B. (2015). *Singing in the multicultural kindergarten leads to second language acquisition and social inclusion. Explained by the OPERA hypothesis*.Academia.edu.

[https://www.academia.edu/16329623/Singing in the multicultural kindergarten leads to second language acquisition and social inclusion](https://www.academia.edu/16329623/Singing_in_the_multicultural_kindergarten_leads_to_second_language_acquisition_and_social_inclusion).

- Kulset, N. B. (2016). Children's participation in ritualized circle time - ritual in music sessions in the multicultural kindergarten: How does it comply with children's right to participation? *Tidsskrift for Nordisk Barnehegeforskning*, 13 doi:10.7577/nbf.1745.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lantolf, J.P. (Red.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. (Doctoral dissertation). Uppsala: Departments of Linguistics, Uppsala University.
- Liberg, C. (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. (2008). *Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag*. Institutionen för didaktik, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, & Uppsala universitet. Att Erövra Världen, Paper presented, pp. 53.
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J., & Af Geijerstam, Å. (2012). *Swedish – an updated school subject?* Education Inquiry, 3(4), 471. doi:10.3402/edui.v3i4.22049.
- Liberg, C. & Säljö, R. (2012). Grundläggande färdigheter – att bli medborgare. I Lundgren, U. P., Säljö, R., & Liberg, C. (Red.). *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. (s. 235-256). Stockholm: Natur & kultur.
- Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Falun: Albert Bonniers Förlag.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolläda*. Göteborg: Art Monitor.
- Lindholm, A & Lyngfelt, A (2015). Flerspråkiga elevers tolkande läsning. I Lundgren, B. & Damber, U. (Red.), *Critical literacy i svenska klassrumskontext* (s. 109-132). Umeå: Umeå universitet.

- Lindström, L. (2012). *Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study*. International Journal of Art & Design Education vol. 31, issue 2, pages 166-179.
- Lundberg, I. (2001). *Alla kan lära sig läsa och skriva: Barns väg till skriftspråket*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lyngfelt, A. (2003). *Tankar om vår tids arv från Rosseau, i skolan och i barn- och ungdomslitteraturen*. Didaktisk tidskrift 13. (7-16).
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal.
- Malmgren, G. (2003). Svenskämnet som demokrati- och värdegrundsämne. *Utbildning Och Demokrati*, 12(2), 63. Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, L. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. (2., [aktualiserade] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Malmström, E. (2013) Bild och pedagogikens estetiska språk: En analys av nationella styrdokument. *Utbildning Och Demokrati*, 22(1), 109.
- Marc-Wogau, K. (1983). *Filosofin genom tiderna*. [D. 1], *Antiken, medeltiden, renässansen* (Ny uppl.). ed.). Stockholm]: [Bonnier fakta].
- Marner, A., & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus nr 16, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling Liber.
- McNiff, J. (2002). *Action research principles and practise*. Basingstoke: Macmillian Education.
- Mickwitz L. (2015). *En reformerad lärare: konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Miller, J. (2002). *On literature* (Thinking in action). London: Routledge.
- Milovanov, R., Huotilainen, M., Välimäki, V., Esquef, P. A. A., & Tervaniemi, M. (2008). Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: Neural and behavioral evidence. *Brain Research*, 1194, 81-89. doi:10.1016/j.brainres.2007.11.042.

- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg.
- Molloy, G.(2002). *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska: En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2016) Från räkmacka till läremne. I Bergh Nestlog, E., Larsson, N. (Red.). *Svenska: Ett inkluderande ämne* (124-134). Stockholm: Svenskläraryöreeningen.
- Naucér, K. (2013). Barns språkliga socialisation före skolstarten. I Hyltenstam, K & Linnberg, I. (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 459-480). Lund: Studentlitteratur.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not For Profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press: Oxford.
- Nutley, S. B., Darki, F., & Klingberg, T. (2014). Music practice is associated with development of working memory during childhood and adolescence. *Frontiers In Human Neuroscience*, 7, 926.
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). Using music to support the literacy development of young english language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 227-232. doi:10.1007/s10643-008-0277-9.
- Patel, A. (2008). *Music, language and the brain*. New York: Oxford University Press.
- Patel, A. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? the OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2, 142. doi:10.3389/fpsyg.2011.00142
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv, I Skjelbred, Dagrun & Verum, Aslaug.(Red.) *Litery i laeringskontekster* (s. 42-54). Oslo.
- Persson, M. (2005). Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. Utbildning & Demokrati: *Tidsskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 14(1), 35-61.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Pettersson, C. (2013). *Kursplaners möjlighetsrum: Om nationella kursplaners transformation till lokala*. Örebro Studies in Education 41: Örebro.
- Proust, M. (1982). *På spaning efter den tid som flytt. Kring Guermantes*. Stockholm: Bonniers grafiska industrier AB.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). A Method of Inquiry. Pp. 959-978 in Norman Denzin and Yvonne Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research (Third Edition)*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1970). *Literature as exploration*. London: Heinemann Educational Books.
- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., Salo, P., Moksnes Furu E., Lund, T., Olin, A., & Jakhelln, R. (2016) *Bringing ideals into dialogue with practices: on the principles and practices of the Nordic Network for Action Research*, Educational Action Research, 24:1, 46-64, DOI: 10.1080/09650792.2015.1069751
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstads Universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap. Avdelningen för pedagogik.
- Sandberg, R (2006). Skolan som kulturell mötesplats. I Ulf P. Lundgren (red.), *Uttryck, intryck, avtryck: lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 35-65.
- Sandström, S. (1991) Estetik. I *Nationalencyklopedien*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/estetik>.
- Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sån som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Örebro Studies in Education 44: Örebro.
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer en etnografisk studie om en skola i förorten* (Gothenburg studies in educational sciences, 340). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106(2), 975-983. doi:10.1016/j.cognition.2007.03.005.

- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Selander, S. (2009). Didaktisk design. I Selander, S., & Svärde-Åberg, E. (Red.) *Didaktisk design i digital miljö: nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber AB.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015). *Musik i grundskolan: En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.
- Strait, D. L., Hornickel, J., & Kraus, N. (2011). Subcortical processing of speech regularities underlies reading and music aptitude in children. *Behavioral and Brain Functions : BBF*, 7(1), 44-44. doi:10.1186/1744-9081-7-44
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2006). Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. *Media Anthropology Network*, 17.
- Suzuki, S. (1977). *Kunskap med kärlek*. Gislaved: Svensk Skolmusik AB.
- Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. I: Block, Cathy Collins, Linda B. Gambrell & Michael Pressley, (Red.), *Improving Comprehension and Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice* (s. 17-53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap – Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Thavenius, J. (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.

- Thavenius, J. (2004). Den radikala estetiken. I Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (Red.), *Skolan och den radikala estetiken*. (s. 97-124). Lund: Studentlitteratur.
- Thorgersen, K. (2007). *Unspoken Truths - about aesthetics in Swedish compulsory schools*. Luleå University of Technology: Luleå.
- Tierney, A., & Kraus, N. (2013). *Music training for the development of reading skills*. Progress in Brain Research, 207, 209.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Uddén, B. (2001). *Musisk pedagogik med kunskapande barn. Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog*. Visby: KMH Förlaget.
- Unesco (2004). *The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programs*. Education Sector Position Paper: 13. 2004.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. London: Macmillan Press Ltd. ISBN 0-333-64289-9.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2015). Discourse aesthetics. I Kvåle, G. Magerö, M. & Veum, A.: *Kontekst, språk og multimodalitet. Nyere socialsemiotiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1: 2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Weed, M. (2008). A Potential Method for the Interpretive Synthesis of Qualitative Research: Issues in the Development of 'Meta-Interpretation', *International Journal of Social Research Methodology*, 11:1, 13-28, DOI: 10.1080/13645570701401222. (Link: [dx.doi.org/10.1080/13645570701401222](https://doi.org/10.1080/13645570701401222)).

- Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Wertsch, J. V. (2000). *Narratives as cultural tools in sociocultural analysis: Official history in soviet and post-soviet russia*. *Ethos*, 28(4), 511-533. doi:10.1525/eth.2000.28.4.511.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur & Kultur /diss.
- Widhe, O. (2015). *Läsargemenskap genom estetiska uttrycksformer. Kroppslighet och läsintresse*. Skolverket. Läs - och skrivportalen. Läslyftet. Stimulera läsintresse.. s 1-9.
- Wiggins, D. G. (2007). Pre-K music and the emergent reader: Promoting literacy in a music-enhanced environment. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 55-64. doi:10.1007/s10643-007-0167-6.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Årheim, A. (2009). Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter. I Kåreland, L. (Red.), *Läsa bör man-?: Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (1. uppl. ed.)(s. 66-85). Stockholm:Liber.

